



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. MENCIÓN INGLÉS
TRABAJO DE FIN DE GRADO.

CLAVES PARA EL ÉXITO DE LA EDUCACIÓN DE INMERSIÓN:

**LOS PROGRAMAS DE INMERSIÓN COMO
OPCIÓN PARA APRENDER UNA LENGUA
EXTRANJERA DE FORMA SIGNIFICATIVA**

Autor: Elena Polanco González

Tutor: Ana Isabel Alario Trigueros

Valladolid. Curso 2013-2014.

“Una lengua es el lugar desde el que se ve el Mundo, donde se trazan los límites de nuestro pensar y sentir. Desde mi lengua se ve el mar”.

Vergílio Ferreira.

AGRADECIMIENTOS.

Quiero agradecer su colaboración y ayuda en la realización del trabajo al colegio Adams de inmersión de español por permitirme conocer junto a ellos la educación de inmersión durante estos meses, a mi tutora Ana Isabel Alario por guiarme y aconsejarme en todo momento a pesar de la distancia y a mi familia por alentarme en los momentos difíciles. Gracias.

RESUMEN

Ante la necesidad de mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras, y fomentar así un aprendizaje significativo y a largo plazo de las mismas, se proponen los programas de inmersión lingüística como alternativa educativa para lograr los nuevos objetivos lingüísticos europeos.

Este trabajo pretende analizar los diferentes programas de inmersión y los aspectos más relevantes para que dichos programas sean aplicados de forma exitosa, analizándose especialmente aquellos aspectos relativos al proceso de adquisición de la lengua y a la metodología. Para ello se presenta una vertiente teórica que recoge diferentes estudios e investigaciones al respecto, y una vertiente práctica que toma como ejemplo la educación de inmersión actualmente vigente en Minesota como modelo de referencia.

PALABRAS CLAVE: Lengua extranjera, adquisición, inmersión lingüística, metodología, aspectos relevantes, aprendizaje significativo.

ABSTRACT

Due to the clear necessity to improve foreign language teaching, while fostering a meaningful, long-term learning of these languages, enriched immersion programmes are being proposed as an educational alternative, in order to achieve the new European linguistic objectives.

This project aims to analyse various immersion syllabus and the relevant aspects which allow them to be implemented successfully and significantly for the student, focusing in those aspects relating to acquisition process and methodology. To this end, a theoretical approach which involves different studies and research carried out on the matter is employed, as well as a practical approach which uses the current educational immersion model used in Minnesota as a model of reference.

KEY WORDS: Foreign language, acquisition, language immersion, methodology, relevant aspects, meaningful learning.

ÍNDICE

1.- Introducción.....	8
2.- Objetivos	10
3.- Justificación del tema elegido.....	11
3.1.- Relevancia del tema.....	11
3.2.- Relación con las competencias del título.....	13
3.2.1.- Generales.....	13
3.2.2.- Específicas	14
4.- Marco teórico.....	16
4.1.- Concepto de inmersión	16
4.2.- Tipos de programa de enseñanza de una lengua extranjera.....	17
4.2.1. Primera clasificación	17
4.2.2. Segunda clasificación.....	17
4.2.3. Tercera clasificación	18
4.3.- Beneficios de saber dos lenguas	21
4.3.1. Beneficios educativos.....	21
4.3.2. Beneficios cognitivos	21
4.3.3. Beneficios socio-culturales	22
4.3.4. Beneficios económicos.....	22
4.4.- Claves para la adquisición de una lengua extranjera según Krashen	23
4.4.1. Bajo filtro afectivo y periodo de silencio	23
4.3.2. Los cuatro principios de Krashen.....	23
4.4.- Otras claves para el éxito de los programas de inmersión.....	24
4.5.1. La involucración de las familias.....	26

4.5.2. Los programas de Inmersión lingüística deben complementarte con otros programas educativos y relación con otras escuelas	26
4.5.3. Objetivos educativos ambiciosos	27
4.5.4. Fuerte liderazgo/ dirección.....	27
4.5.5. Programas eficaces que fomenten el desarrollo	28
4.5.6. Los profesores deben ser reflexivos	28
4.5.7. La instrucción lingüística se integra con la instrucción académica	29
4.5.8. Educación centrada en el estudiante.....	30
4.5.9. Establecer un ambiente de clase y rutinas diarias	30
4.5.10. Agrupar estudiantes para promover un desarrollo óptimo tanto académico como lingüístico	31
4.5.11. Mantener la lengua de enseñanza sin traducción	32
4.5.12. Usa el scaffolding en contenido para que el input sea comprensible a todos los estudiantes en todos los momentos.....	32
5.- Contexto de la investigación	34
5.1.- Contexto: Minesota	34
5.2.- La educación de inmersión en Minesota	36
5.3.- Contexto educativo concreto: Adams Spanish Immersion School.....	37
5.3.1.- Planteamientos educativos	38
5.3.2.- Metodologías.....	38
6.- Diseño de la investigación	40
6.1.- Observación en el aula y en el centro	40
6.1.1.- Involucración de las familias	40
6.1.2.- Ambiente de clase, rutinas diarias y currículum.....	42
6.1.3.- Educación centrada en el estudiante y sin traducción. Agrupación de estudiantes	44
6.2.- Cuestionarios a los diferentes agentes educativos	46
6.2.1.- Cuestionario a las familias	46
6.2.2.- Cuestionario al profesorado	48

6.2.3.- Cuestionario al equipo directivo	49
6.3.- Entrevistas al alumnado.....	50
7.- Análisis del alcance de la investigación	51
8.- Consideraciones finales.....	52
8.1.- Conclusiones.....	52
8.2.- Recomendaciones	53
9.- Referencias bibliográficas.....	55
10.- Apéndices	62
Apéndice 1: Cuestionario de preguntas abiertas a las familias.....	62
Apéndice 2: Cuestionario de preguntas abiertas a los profesores.....	63
Apéndice 3: Cuestionario de preguntas abiertas al equipo directivo.....	65
Apéndice 4: Guía de entrevista personal al alumnado.....	67

1.- INTRODUCCIÓN

Año tras año, las economías son más globalizadas, trabajan de forma menos localizada y la información se descentraliza cada vez más. Un idioma común es un instrumento necesario cuando la comunicación ya no está sujeta a la geografía. El inglés es esa herramienta, ahora más que nunca.

(EF English Proficiency Index, 2013, p.1)

El Marco General Europeo (2002) plantea la necesidad de mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa a través del conocimiento a nivel de usuario de al menos dos lenguas.

Para conseguir esto, la enseñanza de lenguas extranjeras debe ser significativa y permanente (aprendizaje a largo plazo), creando en los niños el deseo de continuar con su aprendizaje y su práctica fuera del periodo de escolarización.

Como respuesta a esta necesidad, Tapizco Tejeiro (2014), afirma que “el proyecto de creación de secciones Bilingües es un fenómeno relativamente reciente en España al que han ido incorporándose paulatinamente un número importante de Comunidades Autónomas” (p. 26). La primera en poner en marcha este proyecto fue Andalucía en 1998; le siguieron Aragón y Galicia en 1999, Murcia en el año 2000, Castilla y León en el 2001, Castilla la Mancha y Cantabria en el 2002, Baleares en el 2003 y Madrid y Asturias en el 2004. En realidad, 15 de las 17 Comunidades Autónomas tienen voluntad de generalizar este proyecto en los centros públicos.

Se trata no solo de mejorar la competencia comunicativa sino también de fomentar la diversificación y conocimiento lingüístico y cultural de Europa, favorecer la movilidad de profesores y estudiantes e intensificar la cooperación entre los países europeos.

Para conseguir estos objetivos se desarrollan nuevas estrategias y vías de enseñanza que no solo estudian la lengua extranjera, sino que estudian a través de ella.

¿Pero qué pasaría si damos un paso más en la educación de inmersión?

En el presente trabajo se presenta una propuesta poco popularizada en España que corresponde a los colegios de inmersión enriquecida en los que los primeros cursos se desarrollan plenamente en la L2¹ y progresivamente se va introduciendo la L1.

El primer paso será tener claro el concepto de inmersión lingüística a través del análisis del concepto. Partiendo de esta base haremos un breve recorrido a través de las diferentes opciones de enseñanza de una lengua extranjera hasta llegar a la inmersión enriquecida.

En este ámbito general hablaremos también de los beneficios de aprender una lengua extranjera a través de referentes educativos, de forma que entendamos qué sentido tiene desarrollar los diferentes tipos de programas de inmersión.

Terminada la visión global, vamos a centrarnos en la propuesta realizada sobre los programas de inmersión enriquecida. En esta parte, se tratarán sus características e implantación así como los aspectos claves para que se desarrollen con éxito, consiguiendo que la enseñanza de la lengua extranjera sea significativa y permanente.

Como toda nueva propuesta, debe ser argumentada con experiencias prácticas que demuestren la eficacia y éxito de la misma. El periodo de prácticas como asistente de español en el colegio Adams de inmersión (en Minnesota) aporta dicha experiencia y reflexión, necesarias para poder elaborar una opinión crítica sobre los colegios de inmersión enriquecida, y para poder contrastar así los puntos clave expuestos en la fundamentación teórica. Además, esta visión concreta de los colegios de inmersión será complementada con la colaboración en este trabajo de toda la comunidad educativa del colegio Adams a través de cuestionarios, entrevistas y recursos de distinta índole. Los protagonistas en todo momento del trabajo serán los niños², de los cuales también podemos aprender cómo desarrollar nuestro trabajo diario ya que son los protagonistas del proceso de aprendizaje y quienes nos dan las claves para una educación exitosa.

Las conclusiones de todo este proceso pretenden llevar a cabo una revisión de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad a partir del estudio y de la experiencia un colegio de inmersión.

¹ Desde este momento nos referiremos a la lengua materna como L1 y a la lengua extranjera como L2.

² A lo largo del presente trabajo y en coherencia con el valor asumido de igualdad de género, utilizaremos una única palabra para designar tanto al sexo masculino como al femenino para agilizar la lectura y escritura del mismo.

2.- OBJETIVOS

La elaboración y puesta en práctica de este trabajo persigue unos objetivos que han de lograrse y alcanzarse en su máximo grado.

1. Proponer y defender los programas de inmersión enriquecida como opción educativa para enseñar una lengua extranjera.
2. Demostrar cuales son los factores claves para que un programa de inmersión de lugar a un aprendizaje significativo de la lengua extranjera.
3. Conocer las expectativas, opiniones y preocupaciones de los diferentes agentes educativos respecto a los modelos de inmersión.
4. Extraer las conclusiones que se deriven de la investigación puesta en funcionamiento y que permitan dar lugar a la reflexión y valoración de la misma, así como de la praxis educativa.

3.- JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

3.1.- RELEVANCIA DEL TEMA

El creciente movimiento de globalización que se viene produciendo en las últimas décadas ha dado lugar a reabrir el debate sobre la creciente comunicación entre países y, con ello, temas como plurilingüismo o pluriculturalismo y su importancia.

De acuerdo a esto, el Consejo de Europa (2001) define como objetivo “conseguir una mayor unidad entre sus miembros” a través de “una acción común en el ámbito cultural” (recomendaciones R (82) 18 y R (98) 6 del Comité de Ministros del Consejo de Europa). Así, se han establecido tres principios básicos en el preámbulo de la Recomendación R (82) 18:

1. Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que **se hace necesario un importante esfuerzo educativo** con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos.
2. Que sólo por medio de un **mejor conocimiento de las lenguas europeas** modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación.
3. Que los estados miembros, al adoptar o elaborar políticas nacionales en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, pueden conseguir una mayor convergencia a nivel europeo por medio de acuerdos adecuados para una continuada cooperación y coordinación de sus políticas.

En este contexto europeo es donde entra en juego la creación de nuevos programas de enseñanza que incrementen el contacto con la L2 así como un aprendizaje más significativo de la misma de forma que se fomente su uso y aprendizaje una vez terminado el periodo de escolarización (aprendizaje permanente).

Acorde al informe EF EPI (2013) que evalúa las habilidades de inglés en 60 países alrededor del mundo, España ha tenido una evolución favorable en la mejora del inglés entre los habitantes ocupando la doceava posición en el ranking de tendencias al alza con una puntuación de +4.50³. Sin embargo, según este mismo informe aún ocupamos la posición número 23 con un índice de nivel de inglés de 53.51 puntos, correspondientes a un nivel medio de inglés.

Esta mejora se ha debido, en parte, a la reciente implantación en muchos colegios de las secciones bilingües dando respuesta a la creciente conciencia social sobre la importancia de conocer y usar al menos una lengua extranjera. Es por esto, que la tarea de todos los agentes sociales y educativos debe unirse para observar, analizar, proponer y construir mejoras en la enseñanza del inglés, que nos lleven a mejorar estas puntuaciones a través de un aprendizaje más real y significativo.

Esta necesidad se reafirma con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación que incluye entre sus principios “El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa” (Artículo 1. Principios de la educación). Es en este punto donde introducimos los programas de inmersión enriquecida como otra opción diferente a las secciones bilingües, implantadas en España para enseñar la lengua extranjera de una forma más significativa. Si bien los datos anteriores nos han mostrado que España ha mejorado, siguen demostrando que estamos por debajo de otros países, por lo que debemos seguir en constante reflexión sobre cuáles son las mejores vías para este aprendizaje. La decisión de presentar los colegios de inmersión en este trabajo surge ante las diversas experiencias vividas en 3 tipos de colegios: aquel que tiene inglés como una única asignatura (Bélgica, 2013), aquel que tiene secciones bilingües (España, 2012) y aquel que desarrolla la inmersión total en la lengua extranjera (Estados Unidos, 2014). Estas tres opciones tienen puntos en común y diferencias que responden a diferentes necesidades.

Una vez que en España hemos tenido inglés como asignatura e inglés en las secciones bilingües, vamos a analizar qué factores serían necesarios para implantar de

³ Para determinar las tendencias nacionales de dominio del inglés, se calculó la diferencia en los puntajes de los países entre la primera edición del EF EPI (2007-2009) y la tercera edición (2012). La puntuación de España en la primera edición fue de 49.01 y en la tercera edición fue de 53.51.

manera exitosa la inmersión total en inglés y así dar respuesta a las nuevas necesidades globalizadoras.

Para conseguir todo esto, la manera de articular el trabajo es mediante una primera parte que consta de una introducción, los objetivos del trabajo y la justificación de la relevancia del tema tratado; una segunda parte correspondiente a todo el marco teórico que respaldará nuestra investigación, y una parte final que comprende el diseño de la investigación y las conclusiones finales.

3.2.- RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

Como es sabido, el Plan de Estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid regulado según el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, muestra que hay una serie de **competencias generales y específicas** que se tienen que adquirir a lo largo de los 4 años de titulación y que son necesarias para la consecución del presente trabajo.

3.2.1.- Competencias generales:

En lo referente a las competencias generales, el futuro docente **deberá poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación–** (G1) de forma que sea capaz de realizar una aplicación práctica de los aspectos principales de la terminología educativa realizando textos, informes o trabajos como el aquí presente; de poseer conocimiento psicológico, sociológico, pedagógico, curricular y conceptual, de su alumnado en las diferentes etapas y áreas del sistema educativo, para así, por ejemplo, trabajar con los alumnos dentro de su zona de desarrollo próximo y de manejar los principios y procedimientos empleados en la práctica educativa y las principales técnicas de E-A⁴ para una adecuada implementación de la teoría en el centro escolar.

De esta forma, el docente deberá saber **aplicar sus conocimientos a su trabajo** (G2) a través de la planificación, el análisis crítico o la toma de decisiones, partes elementales en el diseño de un trabajo de fin de grado. Uno de los aspectos más importantes de la investigación realizada ha sido la necesidad de coordinarse y cooperar

⁴ Enseñanza-aprendizaje.

con otras personas, a fin de poder documentarme y de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.

El futuro docente debe ser capaz de **emitir juicios a partir del análisis de datos derivados de observaciones, dándole así un sentido y finalidad a la praxis educativa** (G3). A lo largo de estos cuatro años y en el desarrollo del presente trabajo se han desarrollado las habilidades necesarias de observación y análisis así como se ha aprendido a emitir juicios críticos de forma objetiva al final del proceso.

Debe ser capaz, también, **de transmitir información, ideas, problemas y soluciones** tanto a un público especializado como no especializado (G4). Para ello debe poseer un nivel C1⁵ en Lengua Castellana y un nivel B1 en una o más lenguas extranjeras. En este caso el nivel de inglés ha cobrado un papel principal. También las habilidades de comunicación e interpersonales se hacen imprescindibles a lo largo de todo el proceso para poder trabajar en equipo, compartir y comparar ideas y transmitir los aprendizajes y conclusiones del proyecto, llegando a un público más amplio.

La quinta competencia (G5) consiste en haber adquirido **estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo**, desarrollando la capacidad de iniciarse en actividades de investigación como la actual y fomentando la iniciativa, la innovación y la creatividad. Estos tres últimos factores son necesarios cuando hablamos de la implantación de nuevos programas de enseñanza de la L2 para mejorar la calidad de la enseñanza.

Por último, el docente debe ser capaz de desarrollar un **compromiso ético a través de una educación integral que fomente la actitud crítica y responsable** (G6). Los valores democráticos como son la solidaridad o la no violencia se promueven también aprendiendo sobre otras culturas y creando una visión de hermanamiento global, objetivo perseguido en la educación de inmersión. A través de una lengua extranjera también se fomenta la realidad intercultural y la igualdad de oportunidades.

3.2.1.- Competencias específicas:

Es preciso, además, establecer las relaciones que este Trabajo de Fin de Grado guarda con algunas de las competencias específicas como son aquellas relacionadas con el prácticum y el Trabajo de fin de grado (módulo C). De forma general, se debe

⁵ De acuerdo con el *Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas*.

conocer la vida práctica del centro y del aula, siendo conscientes de sus demandas y oportunidades. De esta forma podremos relacionar la teoría con la práctica diaria.

Destacamos finalmente tres competencias específicas necesarias para realizar este trabajo satisfactoriamente como son (1) la capacidad de síntesis, (2) la capacidad de autonomía en la búsqueda de información y (3) la capacidad de exposición en público. El objetivo final del TFG⁶ es adquirir una perspectiva conjunta y global de los conocimientos adquiridos en un cierto ámbito y aplicarlos al contexto educativo de forma constructiva.

⁶ Trabajo de fin de grado.

4.- MARCO TEÓRICO

4.1.- CONCEPTO DE INMERSIÓN:

Según afirma Siguan (1986), se entiende por **inmersión lingüística** “el programa de enseñanza de una segunda lengua en el que alguna de las materias del currículo escolar o todas ellas se estudian en una lengua que no es la L1 de los estudiantes” (p.11). El objetivo último de un programa de inmersión es que los estudiantes sean competentes en ambas lenguas, es decir, sean bilingües. De este modo se crea en el aula un contexto de adquisición, en el que la L2 se usa comunicativamente en actividades académicas, practicando las diferentes destrezas lingüísticas en textos y temas propios de la asignatura en cuestión.

Este término nace en la década de los sesenta del s. XX en Canadá para definir los programas en los que un grupo de estudiantes anglófonos se educa en francés, lengua minoritaria en el medio social. En algunos países, entre ellos España, estos programas han pasado a formar parte de la política lingüística del gobierno con el fin de preservar una lengua minoritaria, como en el caso del catalán, el euskera y el gallego.

Así pues, tanto en su origen como en la actualidad, en un programa de inmersión lingüística subyace la idea de que la lengua materna del aprendiz está suficientemente asentada fuera de la escuela. En este sentido, no debe confundirse un programa de inmersión con un programa de submersión, en el que se prescinde de la lengua del niño y solo se le ofrecen cursos de refuerzo de la L2, como en el caso de los estudiantes inmigrantes.

Para Ignasi Vila (1983), los programas de inmersión abordan la adquisición de una segunda lengua desde una perspectiva comunicativa en la que predomina la negociación de los contenidos en la interacción adulto-niño. Todos los escolares inscritos en un programa de inmersión —entendido éste en sentido estricto— tienen como característica común que desconocen la lengua vehicular, de ahí que los esfuerzos iniciales se centren en la comprensión de los mensajes antes que en la producción. Por ello la lengua se presenta contextualizada de manera que le permita al estudiante

incorporarla en procesos comunicativos en los que cada uno utilizará los recursos lingüísticos que posee.

El propósito de la enseñanza bilingüe es “alcanzar un desarrollo amplio y armónico de las competencias lingüísticas del alumnado en relación con las destrezas de escuchar, hablar, conversar, leer y escribir, mediante el aprendizaje integrado de contenidos y lengua” (Programas Bilingües, 2004, p.52).

4.2.- TIPOS DE PROGRAMAS DE ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA:

4.2.1.- Primera clasificación:

Dentro de los programas de inmersión, cabe distinguir diferentes tipos. Atendiendo, por un lado, **al momento de aplicación del programa**, el Instituto Cervantes (2014) distingue entre programas de inmersión temprana y tardía. En la primera, la inmersión se lleva a cabo desde el inicio de la escolarización; mientras que en la segunda la lengua se introduce en uno de los últimos cursos de la enseñanza primaria. Cabe aún otra distinción, **atendiendo al grado de inmersión en la L2**; así, se habla de inmersión total, cuando la L2 es la lengua vehicular dominante en el currículo, y de inmersión parcial, cuando la primera y segunda lengua funcionan de manera alternativa como medio de comunicación en el aula.

4.2.2.- Segunda clasificación:

Según Fortune y Tedick (2008), dividen los programas de inmersión en tres tipos: inmersión en una lengua extranjera, doble inmersión correspondiente al uso de dos lenguas vehiculares y la inmersión en lenguas minoritarias, regionales o indígenas. Los objetivos de estos tres tipos de programas responden a diferentes realidades y necesidades.

La inmersión en una lengua extranjera, nacida en Canadá en 1965, es para aquellos estudiantes que dominan la lengua mayoritaria y no poseen conocimientos de la segunda lengua. “Los objetivos de este programa son (1) desarrollar progresivamente

el bi/multilingüismo y alfabetización, (2) asegurar el éxito académico y (3) y fomentar el desarrollo de un entendimiento intercultural” (Fortune y Tedick, 2008, p. 37).

Los programas de doble inmersión, iniciados en los años 60 (Ovando, 2003) y predominantemente encontrados en los Estados Unidos, se diferencian del tipo anterior primeramente en la clase de estudiantes. Acogen de forma conjunta a los alumnos que hablan la segunda lengua y a aquellos que manejan la lengua mayoritaria para aprender las lenguas mutuamente (por ejemplo inglés/español o chino/inglés). En este tipo de programas se fomenta el enriquecimiento intercultural y multilingüismo a través del intercambio mutuo.

La inmersión en lenguas minoritarias, regionales o indígenas tiene como objetivo mantener vivas dichas culturas y lenguas y favorecer su desarrollo. Estos programas son comunes en Oceanía, la península escandinava, América del Norte y América del Sur. Pueden ajustarse a los programas de inmersión en una lengua extranjera (tipo 1) y a los programas de doble inmersión (tipo 2) dependiendo de la población y lengua a tratar.

4.2.3.- Tercera clasificación:

Para la última y más detallada clasificación de programas de aprendizaje de una lengua extranjera, tomamos como referencia los estudiantes de lengua inglesa que tienen otra lengua materna y se encuentran en un contexto social de habla inglesa (Ej: Estado Unidos). Se resume en la tabla 1 los resultados a nivel lingüístico y académico de cada uno, obtenidos de varias investigaciones (Freeman Y. y Freeman E., 2005; Thomas y Collier, 1997; Collier y Thomas, 1996; Cloud, Genesee y Hamayan, 2000; Crawford, 2003).

TIPO DE PROGRAMA	DESCRIPCIÓN	RESULTADO LINGÜÍSTICO	RESULTADO ACADÉMICO
Inmersión total	Los ELE ⁷ están en clase con los estudiantes que	Los estudiantes aprenden la L2 pero pierden gran parte	Los estudiantes muestran menos progreso en

⁷ ELE: Estudiantes de lengua extranjera: para referirse a aquellos estudiantes cuya lengua materna difiere de la lengua vehicular de enseñanza.

	dominan la lengua vehicular de enseñanza. No se usa su lengua materna.	de sus habilidades en la L1 ⁸ .	matemáticas y lectura que los estudiantes de mismas condiciones en programas bilingües. Mayor nivel de abandono escolar.
Educación bilingüe transitoria o de corto plazo.	Los ELE reciben parte de la instrucción en su L1 durante un plazo de 1 a 3 años y después pasan a la inmersión total.	Los estudiantes aprenden cómo comunicarse únicamente en inglés. Normalmente pierden habilidades en su lengua materna.	Al final de la educación secundaria están por debajo de la media en los test de lectura en la L2.
Inmersión enriquecida (ej: inmersión francesa en Canadá)	El alumnado conector de la L1 recibe la instrucción en la L2. El uso de la L1 empieza a introducirse a partir de 2º grado ⁹ .	Los estudiantes adquieren niveles lingüísticos bilingües.	Los estudiantes adquieren la L2 y alcanzan los mismos niveles de competencias académicas que aquellos que han aprendido todo en L1.
Programas a largo plazo o de mantenimiento	ELE reciben el contenido de instrucción en ambas lenguas (L1 y L2) por un periodo entre 4 y 6 años.	Los estudiantes adquieren niveles lingüísticos bilingües.	Su nivel supera a los estudiantes en inmersión total estando por encima de la media en lectura en 6º o 7º grado.
Programas de doble inmersión	ELE y estudiantes que dominan la L1 estudian juntos en la L1 y la lengua extranjera.	Ambos grupos de estudiantes adquieren niveles lingüísticos bilingües.	Ambos grupos de estudiantes superan a los estudiantes en programas bilingües temporales y están por encima de la media en los test de lectura en la L2 en 7º grado.

Tabla 1: Tipos de programas de aprendizaje de una lengua extranjera.

⁸ El grado en el que mantienen o pierden sus habilidades en la L1 depende de su contexto familiar y social, sin colaborar la escuela en las habilidades de la L1.

⁹ El segundo grado en el sistema educativo americano corresponde a la edad de 7/8 años.

La relación entre esta clasificación y la clasificación anterior sería:

Segunda clasificación: Fortune and Tedick (2008).	Tercera clasificación: Freeman Y. y Freeman D. (2005).
Programas de submersión: Se pierde el conocimiento de la L1.	Inmersión total.
	Educación bilingüe transitoria o de corto plazo.
Inmersión en una lengua extranjera: Se consiguen habilidades en dos lenguas.	Inmersión enriquecida.
	Programas a largo plazo o de mantenimiento.
Programas de doble inmersión: Se consiguen habilidades en dos lenguas a partir de la enseñanza mutua.	Programas de doble inmersión.

Tabla 2: Relación entre clasificaciones.

Los dos primeros programas considerados de inmersión acorde a esta nueva clasificación serían los denominados programas de submersión ya que el objetivo es conseguir prescindir de la lengua materna del niño para desarrollar toda la enseñanza en la lengua mayoritaria (que difiere de la suya).

Los programas de inmersión enriquecida son aquellos que “enfatan en el centro de las bases del currículum niveles desafiantes mientras se enriquece el desarrollo del estudiante tanto en la L1 como en la L2”. Estos programas tienen por objetivo: “el desarrollo completo de las dos lenguas, una comprensión y reconocimiento de las culturas asociadas a cada lengua y altos niveles de conocimiento de los contenidos curriculares”. (Cloud, Genesee, y Hamayan, 2000, p.205)

Los programas de doble inmersión son un tipo de programas de inmersión enriquecida. Krashen (2004) ha revisado un aspecto de los programas de enseñanza bilingüe: el progreso de los estudiantes con una lengua minoritaria al adquirir un nivel de inglés académico (considerando el inglés la lengua mayoritaria). Para determinar su progreso, revisó numerosos estudios que reportaban las puntuaciones de los estudiantes en los test de comprensión lectora en inglés. Basado en estos estudios, Krashen concluyó:

Solo existe un puñado de estudios, que generalmente reportan resultados positivos pero variables en cuanto al nivel académico de inglés en estos estudiantes [...] A través de un análisis profundo de los datos vemos que los

programas de doble inmersión muestran algunos resultados prometedores, pero las investigaciones aún no han demostrado que sea el mejor programa para el aprendizaje de la lengua extranjera (p.18).

4.3.- BENEFICIOS DE SABER DOS LENGUAS:

Muchas escuelas han adoptado programas bilingües por los constantes estudios que muestran sus buenos resultados. Entre ellos tenemos a Greene quien realizó un meta-análisis de programas bilingües (1998) o Collier y Thomas (2004) quienes han publicado numerosos informes de los resultados.

Acorde a Nancy Cloud, Fred Genesee y Else Hamayan (2000) podemos clasificar estos beneficios en:

4.3.1.- Beneficios educativos:

Una investigación sobre la eficacia de los programas de inmersión en una lengua extranjera para los estudiantes de habla inglesa de Canadá y Estados Unidos mostró que los estudiantes pueden alcanzar los mismos niveles académicos que los alumnos en programas no bilingües además de un nivel funcional en el uso de la segunda lengua (Genesee, 1985, 1987; Lambert y Tucker, 1972; Swain y Lapkin, 1982).

Otros estudios también defienden que los estudiantes que van al colegio en un país cuya lengua difiere de su lengua materna (y sin apenas conocimientos de la lengua mayoritaria) tienen un mejor progreso de adquisición de la lengua y de desarrollo académico si reciben parte de su escolarización en su L1 al mismo tiempo que están siendo introducidos a la L2 de forma que al final de su escolarización hayan mantenido ambas lenguas (Cummins, 1981; Ramírez, et al., 1991; Thomas y Collier, 1997).

4.3.2.- Beneficios cognitivos:

Se ha probado que los estudiantes que adquieren niveles elevados de competencia en una segunda lengua a menudo experimentan ventajas cognitivas y lingüísticas frente a los estudiantes monolingües (Cummins, 1981; Lambert, Genesee, Holobow y Chartrand, 1993).

Estos mismos estudios reflejan que las personas con totales competencias bilingües se desenvuelven mejor en aquellas tareas que requieren un pensamiento divergente, reconocimiento de patrones y resolución de problemas. El pensamiento divergente está asociado con la creatividad, vital en el desarrollo cognitivo de un niño. De forma más importante, los niños bilingües han mostrado tener mejores niveles de conocimiento metalingüístico. El conocimiento metalingüístico es aquello que sabemos sobre la estructuración de una lengua incluyendo sus sonidos, palabras, normas gramaticales, etc. Este conocimiento es muy importante en el desarrollo de la lectura porque favorece la decodificación (Adams, 1990).

4.3.3.- Beneficios socio-culturales:

Por un lado el conocimiento de otras lenguas te brinda la oportunidad de acceder a nuevas posibilidades que solo puedes alcanzar con dichas lenguas. Mientras el inglés es útil para muchos propósitos en diferentes comunidades y países, otras lenguas pueden abrirnos nuevos caminos.

Por otra parte, el conocimiento de otras lenguas amplía la comprensión de otros grupos culturales- sus valores, costumbres sociales o formas de ver el mundo. Al saber otras lenguas puedes acceder a una mayor riqueza de información a través de prensa o canales televisivos propios de esas lenguas al igual que te facilita romper las fronteras y poder moverte y comunicarte en cualquier lugar.

Nos encontramos en una era global que nos confronta con diferencias lingüísticas y culturales que pueden dar lugar al conflicto y la malinterpretación o al enriquecimiento y el disfrute.

4.3.4.- Beneficios económicos:

Una de las primeras razones por la que los padres mandan a sus hijos a colegios con programas de inmersión es porque creen que esto les abrirá más puertas a la hora de encontrar un trabajo. La Unión Europea es ahora una de las mayores zonas económicas y está compuesta por países que hablan diferentes lenguas y que hacen negocios de forma plurilingüe. Similares zonas económicas están en desarrollo en Asia y América del Sur conduciendo esto a una globalización y una comunicación plurilingüe.

De esta forma, hay un claro y poderoso incentivo para aprender francés, español, japonés o cualquier lengua asociada a potencias económicas. Aquellos que dominen el inglés y otra de estas lenguas estarán en una posición claramente aventajada.

4.4.- CLAVES A TENER EN CUENTA EN LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA ACORDE A KRASHEN:

De acuerdo a Krashen (1983) la adquisición solo toma lugar cuando la persona **entiende** el mensaje en la lengua utilizada. Nosotros adquirimos un mensaje cuando nos centramos en lo que se está diciendo, no cuando nos centramos en cómo se está diciendo. Adquirimos cuando la lengua se usa para comunicar ideas reales.

4.4.1.- Bajo filtro afectivo y periodo de silencio:

Pero aunque un input comprensible es necesario, no es suficiente para la adquisición. La persona tiene que estar “abierta” al input para utilizarlo enteramente en su adquisición. Según los investigadores, algunos de los factores que favorecen **un bajo filtro afectivo** son (1) una orientación positiva a los hablantes de la lengua, (2) un contexto de adquisición de baja ansiedad y (3) al menos algo de confianza en uno mismo (Krashen y Scarcella, 1978; Hanania y Gradman, 1977; Scarcella e Higa, 1981).

Un habla fluida en una segunda lengua no se aprende directamente. Esta habilidad de habla fácil y fluida emerge después de un nivel suficiente de competencia a través del input. Toma un tiempo antes de conseguir esta competencia oral. En muchos aprendices hay un **periodo de silencio** que varía de unas horas hasta meses y que se debe respetar. La producción inicial no suele ser precisa, teniendo imperfecciones y fallos y usando palabras sencillas y frases cortas. Gradualmente se irán adquiriendo construcciones más complejas.

4.4.2.- Los cuatro principios de Krashen:

Acorde al enfoque natural de Krashen (1983), el primer principio enuncia que **la comprensión precede a la producción**, precediendo la comprensión lectora y auditiva a las habilidades para hablar y escribir. Este se debe tener muy en cuenta a la hora de secuenciar los aprendizajes de la lengua extranjera en cualquier tipo de programa, pero

especialmente en aquellos que la lengua extranjera es la lengua vehicular para asegurarnos el anclaje de los contenidos y el máximo aprovechamiento de las capacidades de los estudiantes.

Volviendo a nuestra hipótesis de que debemos ayudar al alumno a entender lo que se le está diciendo llegamos a las siguientes implicaciones: (1) el profesor debe usar siempre la lengua vehicular y no traducir, (2) se debe centrar en los aspectos comunicativos de la lengua y (3) debe poner todos sus esfuerzos para ayudar al alumnado a entender.

El segundo principio alude a que **la producción se realiza por estadios o niveles**. Estos niveles normalmente son: (1) responder con una comunicación no verbal, (2) responder con palabras sencillas: *sí, no, allí, ven*, etc. (3) combinación de dos o tres palabras: *papel en la mesa, yo no ir*, etc. (4) frases cortas: *quiero quedarme, ¿dónde vas?*, etc. (5) oraciones completas y (6) discurso más complejo. Por esta razón los alumnos **no deben ser forzados a hablar antes de estar preparados y no se deben corregir los errores** en la comunicación que no interfieran en la misma. Mientras que la corrección de errores puede ayudar a aprender, la verdadera adquisición viene del input comprensible.

El tercer principio general del enfoque natural es que **el temario del curso debe estar compuesto de objetivos comunicativos**. Esto significa que el foco en cada actividad de clase está organizado por temas, no por estructuras gramaticales. Por ejemplo, un objetivo sería aprender a hablar sobre los viajes que los niños han hecho o aprender a pedir en un restaurante. Irónicamente, si los objetivos son gramaticales, alguna gramática será aprendida pero muy poca será adquirida.

El principio final, es que **todas las actividades realizadas en el aula deben promover la disminución del filtro afectivo del estudiante**. Las actividades en el aula deben estar centradas en temas interesantes y relevantes para el alumnado y animarles a expresar sus deseos, opiniones y emociones. El ambiente que lleve a una buena adquisición debe ser creado por el maestro- bajo nivel de ansiedad, buen entendimiento con el profesor, relación amistosa con los estudiantes, etc.

4.5.- OTRAS CLAVES PARA EL ÉXITO DE LOS PROGRAMAS DE INMERSIÓN:

Genesee (1987), Cummins (1981), Adams (1990) y Thomas y Collier (1997) coinciden en afirmar que para que estos programas tengan éxito, deben efectuarse de modo voluntario y fomentarse actitudes de respeto hacia ambas lenguas. En este apartado se presentan diferentes claves que ayudan al éxito de los programas de inmersión. No actúan cada clave por separado sino que forman un conjunto global que puede ser más o menos favorecedor para enseñar una lengua extranjera.

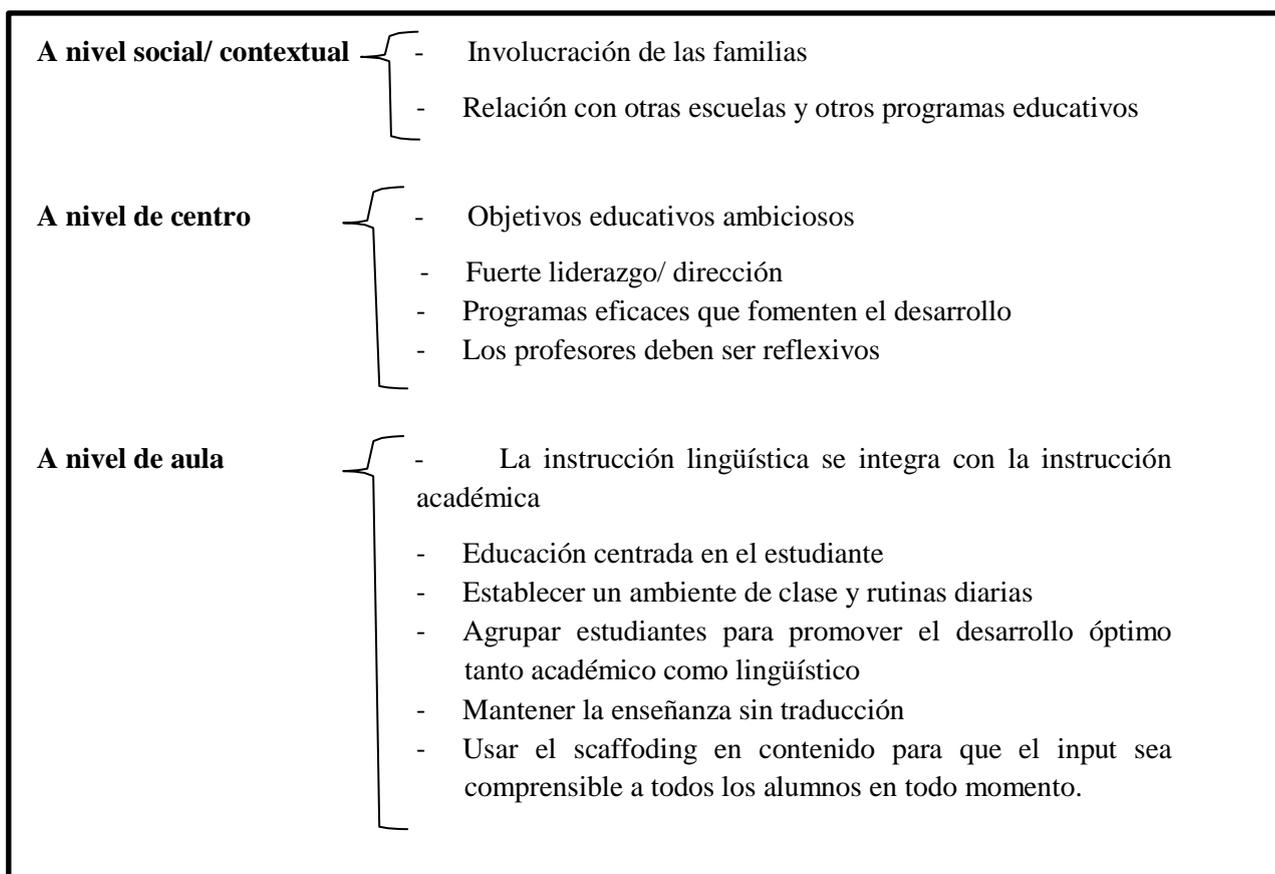


Figura 1: Factores clave para el éxito de la educación de inmersión.

En la figura 1 vemos que estas claves abarcan todos los ámbitos educativos, desde la familia y el entorno hasta el centro y el profesor. Todos los agentes educativos contribuyen a este éxito. Sin embargo observamos el peso en importancia de la figura del maestro por ser quien pone en práctica en el aula a diario todos los fundamentos aquí descritos.

4.5.1.- La involucración de las familias:

Como a nivel general en la educación, los padres desempeñan un rol decisivo a la hora de establecer y mantener los programas de IE¹⁰. Algunos de estos programas más exitosos fueron realizados debido al fuerte interés de los padres en dar a sus hijos una educación cultural y lingüística más amplia y enriquecida. Como muestra de la importancia de la involucración de las familias tenemos el grupo “*Canadian Parents for French*” de padres voluntarios en Canadá que ofrecían apoyo y guía a todas las familias que deseaban una educación bilingüe. De forma similar encontramos en Estados Unidos el grupo “*Advocates for Language Learning*”. Es importante incluir a los padres en el programa desde el comienzo, de forma que puedan ser totalmente conscientes de su estructura y sus metas y estén así preparados para hacer un compromiso a largo plazo de tiempo e involucración, ambos aspectos necesarios para el éxito del programa.

Es también importante informar a los padres acerca de lo que se espera en términos de logros académicos y lingüísticos en los diferentes grados del programa de forma que no se sorprendan de los resultados (Genesee, 1987).

4.5.2.- Los programas de inmersión lingüística deben complementarse con otros programas educativos y la relación con otras escuelas:

Todos los programas escolares con éxito, al margen de que incluyan enriquecimiento lingüístico y cultural o no, señalan la importancia de la coordinación con otros programas y escuelas (Collier, 1992). Al integrar los programas IE en toda la escuela asegura que los estudiantes se sienten parte del conjunto global, aspecto que adquiere gran importancia en la adolescencia cuando el deseo de “encajar” se hace más fuerte. Este aspecto es también de vital importancia para los programas de lenguas minoritarias (asociados a grupos culturales minoritarios) pues permite integrar a estos alumnos en la comunidad. Al interactuar con otras escuelas es posible obtener mayores recursos, compartir y contrastar perspectivas y modos de implementar los programas así como ayudarse en la planificación. También la convivencia o contacto entre niños de diversas escuelas les permite dar un sentido más global a su educación y un mayor compromiso.

¹⁰ IE: se refiere a la inmersión enriquecida, uno de los tipos de programas a los que nos hemos referido en el apartado anterior.

4.5.3.- Deben plantearse objetivos educativos ambiciosos:

Un buen proyecto educativo tiene unos objetivos claramente definidos, bien articulados y que supongan un reto para el alumnado. Esto también pasa con los programas de inmersión, incluyendo los objetivos para el aprendizaje de una segunda lengua y los conocimientos culturales.

No es suficiente que los objetivos sean claros y exigentes, deben ser también (a) comprensibles, (b) aceptados y consensuados, (c) e implementados de modo coherente por todo el personal educativo y de refuerzo del programa. Esto significa que el director/a, **todo** el profesorado y **todos** los demás agentes educativos y sociales deben entender y compartir los mismos objetivos. Todos deben trabajar juntos para asegurar que estos objetivos se desarrollan de modo sistemático a lo largo de los diferentes niveles (Genesee, 1987).

El éxito del estudiante para alcanzar los objetivos recae también en la creencia del maestro de que todos los estudiantes son capaces de alcanzar altos niveles. Esta actitud es especialmente importante con aquellos alumnos que están en peligro de fracaso escolar. Sabemos que aquellos alumnos que el profesor sitúa en bajas expectativas no tienen la oportunidad de lograr objetivos ambiciosos y el propio estudiante se ve a sí mismo menos capaz de lo que realmente es.

4.5.4.- Fuerte liderazgo/ dirección:

Directores comprometidos y bien informados proporcionan el liderazgo crítico necesario para adoptar e implementar los objetivos desafiantes de los distintos dominios curriculares. Que sean comprensivos y dinámicos es también necesario para crear un clima profesional en la escuela que fomente y mantenga la idea de que todos los estudiantes pueden alcanzar los niveles esperados. En los programas de IE es necesario un fuerte liderazgo para asegurar una toma de decisiones coherente que promueva y mantenga los objetivos del programa (Cloud, Genesee y Hamayan, 2000).

Por su lado, los profesores y otros profesionales de la educación pueden dar también liderazgo y apoyo. Para ello es importante que estén familiarizados con las

investigaciones y bibliografía acerca de la inmersión lingüística de forma que presenten confianza a la hora de implantarla.

4.5.5.- Programas eficaces que fomenten el desarrollo:

Los programas de inmersión enriquecida apropiados se ajustan al nivel de desarrollo de los alumnos; y están basados en la creencia de que los beneficios de estos programas son acumulativos y requieren compromiso a largo plazo.

Primeramente, un buen profesor reconoce, se basa y amplía las habilidades, conocimientos y experiencias que el alumno adquiere fuera y dentro del aula, no únicamente en la escuela. Desde el punto de vista del profesor, la instrucción que está unida a las competencias, conocimientos y experiencias de los alumnos les ofrece unas bases más sólidas a partir de las cuales ampliar dichos conocimientos y habilidades en nuevas direcciones. Desde el punto de vista del estudiante, la instrucción que conecta con habilidades existentes y experiencias familiares proporciona un contexto tranquilo y seguro que facilita la adquisición de nuevas habilidades, conocimientos y experiencias (Cloud et al., 2000).

Segundo, una educación eficaz resalta un desarrollo continuo del estudiante en los dominios académicos y lingüísticos. Esto se evidencia a través del currículum y los programas educativos a lo largo de los cursos. Es importante enfatizar la importancia del desarrollo continuo cuando hablamos de programas educativos que se presentan en una segunda lengua, pues acorde a Cummins (1981) el desarrollo en estos programas no siempre se hace de forma continuada. Para llevar a cabo un desarrollo continuo de la lengua, “los profesores deben sistemáticamente planear la instrucción para avanzar en el dominio de la lengua a lo largo de los cursos” (Cloud et al., 2000, p. 13).

4.5.6.- Los profesores deben ser reflexivos:

El éxito de la educación en general así como de los programas de enseñanza de una lengua extranjera depende en gran parte de la presencia de profesores que sean reflexivos y críticos con el currículum y la instrucción. Una instrucción eficaz ocurre cuando la enseñanza se modifica en función de (1) la evaluación del progreso de los alumnos tanto en las actividades formales como no formales, (2) el feedback de los

estudiantes durante las actividades y (3) la observación del profesor sobre cómo de apropiadas son las actividades y materiales curriculares acorde al grupo clase.

Un buen profesor tiene un repertorio de técnicas de evaluación que usa para obtener información sobre la eficacia de su enseñanza y el progreso en el aprendizaje de sus alumnos. Estos métodos pueden variar desde observación, conferencias o portfolios hasta test hechos por el profesor. También es consciente de la limitación de alcance que tienen los exámenes oficiales por lo que su evaluación radica más en aquello que está ligado al avance de cada día (Lambert y Tucker, 1972).

Estos profesores en un contexto de enseñanza de lenguas evalúan la habilidad del estudiante para usar la lengua de forma apropiada en la comunicación. A partir de aquí hacen un análisis más profundo que lleva a replantear diariamente la práctica docente (qué aspectos han funcionado, cuáles no, que nuevas necesidades se plantean, etc.) De esta forma vemos que el maestro debe estar en constante análisis y reflexión.

4.5.7.- La instrucción lingüística se integra con la instrucción académica:

Está reconocido que la adquisición de la lengua materna ocurre de manera simultánea con otros aspectos del desarrollo del niño. La adquisición de la lengua contribuye al desarrollo cognitivo y social del niño y a su vez está influenciada por estos dos factores. De igual forma, el desarrollo de la lengua contribuye a desarrollar la habilidad de pensar en términos abstractos y eventos y objetos remotos. Por eso, la escuela juega un papel importante ayudando a los niños a usar la lengua como herramienta para el desarrollo cognitivo. Todas las actividades realizadas son oportunidades para enseñar una lengua, aun cuando el foco de atención no es la lengua en sí.

Se sabe que la enseñanza de una lengua de forma integrada es más efectiva que los enfoques que enseñan una segunda lengua de forma aislada (Genesee, 1987).

Varias asociaciones profesionales de Estados Unidos respaldan la integración de la instrucción académica en la L2 como medio para conseguir altos niveles de maestría en una segunda lengua. Por ejemplo, TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1997) ha hecho de la enseñanza del inglés con fines académicos uno de sus

objetivos principales, de forma que no se enseña la lengua de forma explícita sino según se va requiriendo en el proceso académico. Estipulan que los estudiantes deberían ser capaces de usar la L2 (1) para interactuar en la clase, (2) para obtener, procesar, construir y proveer de información del tema a tratar de forma hablada y escrita y (3) para usar estrategias de aprendizaje adecuadas que permitan construir y aplicar los conocimientos académicos.

4.5.8.- Educación centrada en el estudiante:

Un punto importante para empezar a planear la instrucción es el estudiante a nivel individual y la consideración de qué factores deben tenerse en cuenta a la hora de considerar a cada alumno de forma personal.

Para empezar, se debe tener en cuenta el estadio cognitivo de cada alumno. También debemos saber que cuando los estudiantes están trabajando en la segunda lengua, van a encontrar las actividades más desafiantes cognitivamente que si las estuvieran haciendo en su lengua materna. De esta forma, quizás un alumno que en su lengua materna tenía menor dificultad que otro, al hacerlo en la segunda lengua cambian las posiciones. A mayores, la experiencia educativa anterior del alumno, su familiaridad con las actividades del aula, y su condición física y psicológica influirán en la carga cognitiva impuesta en cada actividad particular a cada alumno (Cloud et al., 2000).

También, el alumnado estará influido por una variedad de factores culturales que se irán mezclando con los grupos y los patrones de interacción, refuerzos, técnicas de motivación y el contenido de las actividades. Los profesores al enseñar una lengua extranjera, deben considerar que no todos sus alumnos aunque partan de una misma lengua madre, vienen de un mismo contexto cultural, teniendo en ocasiones diferentes normas y formas de comportamiento.

4.5.9.- Establecer un ambiente de clase y rutinas diarias:

Freeman Y., Freeman D., Mercuri, (2005) nos señalan cómo a través de diferentes herramientas como son las noticias diarias, la lectura conjunta en voz alta, los centros de trabajo o el tiempo de reflexión sobre el aprendizaje del día se crean en los alumnos rutinas diarias y semanales. Los alumnos con rutinas son más propensos a encontrarle un sentido a la instrucción.

Señalamos a continuación tres apreciaciones básicas de rutinas diarias, opiniones compartidas con los autores mencionados anteriormente, pero de forma explícita la primera es tomada de Weaver (2002):

Leyendo en alto, el profesor demuestra cómo leer con expresión, representando las voces de los personajes. El profesor puede leer textos que están más allá de la habilidad del estudiante para leer de forma independiente y, por consiguiente, introducir situaciones más complejas, frases estructuradas, nuevos conceptos y vocabularios. (p. 232).

Es importante involucrar a los alumno para que interaccionen con el libro. Esta lectura debería servir de base para desarrollar nuevos conocimientos y conceptos que usarán posteriormente en diferentes actividades.

Los centros de trabajo (Dewey, 1995) son áreas donde los estudiantes pueden llevar a cabo actividades específicas trabajando de forma individual o grupos pequeños. Estos centros deben estar basados en los temas que se traten en las diferentes asignaturas y servir para apoyar los conceptos que los niños están aprendiendo.

La reflexión diaria con el grupo clase es buena tanto para desarrollar el lenguaje oral como para ir más allá en la experiencia de las actividades. Es un tiempo excelente para evaluar lo que el alumno ha aprendido, clarificar conceptos y ayudar a los alumnos a conectar de forma significativa con los aprendizajes realizados durante el día.

4.5.10.- Agrupar estudiantes para promover un desarrollo óptimo tanto académico como lingüístico.

Durante mucho tiempo, las investigaciones han mostrado que los estudiantes de una segunda lengua están más dispuestos y comprometidos para aprender cuando trabajan junto a otros compañeros de forma cooperativa. (Kagan, 1986; Long y Porter, 1985; McGroarty, 1993; Holt, 1993; Darling-Hammond; Aness, y Falk, 1995; Wells y Chang-Wells, 1992)

A la hora de aprender en otra lengua es beneficioso situar juntos a alumnos con diferentes niveles de forma que los más avanzados aprendan al ayudar y explicar a sus compañeros y los más desventajados se benefician de las explicaciones y ayuda más

directa. Aun así el profesor debe vigilar constantemente los grupos para cerciorarse del correcto funcionamiento de todos ellos y ver que todos los alumnos sin excepción se benefician. Dependiendo la asignatura, la actividad y el contexto pueden varias los grupos en función de las necesidades y los niveles para cada ámbito.

4.5.11.- Mantener la lengua de enseñanza sin traducción.

Estudios sobre la educación bilingüe han demostrado que una traducción simultánea es muy ineficaz para enseñar a estudiantes en una segunda lengua (krashen 1992, 1996). Si traduces, los alumnos se centran en lo que es más fácil para ellos de entender e ignoran el resto.

Cuando el profesor se mantiene en la lengua de instrucción, los estudiantes desarrollan estrategias efectivas para dar sentido a la L2. Usan todos los recursos posibles, incluyendo la ayuda entre compañeros, las señales visuales, las aclaraciones a lo largo de la lección, etc. De esta forma desarrollan la lengua académica que necesitan para ser bilingües.

4.5.12.- Usa el scaffolding en contenido para que el input sea comprensible a todos los estudiantes en todos los momentos.

Vygotsky (1986) explicó que el aprendizaje tiene lugar en la interacción social cuando un adulto o un compañero con mayor capacidad pregunta, señala aspectos de un problema, hace sugerencias, etc. trabajando en la zona de desarrollo próximo del alumno (ZDP). Define la ZDP como “la diferencia entre lo que la persona puede hacer de forma independiente y lo que la persona puede hacer con ayuda” (Vygotsky, 1986, p.176). Bruner (1985) se refiere a este tipo de ayuda como scaffold (andamiaje).

Cuando el trabajo es fácil y el estudiante puede hacer el trabajo solo sin ninguna ayuda están en su "zona de comodidad". Si todo el trabajo que se le pide está siempre en esa zona nunca aprenderá nada. De hecho, el estudiante perderá interés eventualmente. Cuando el trabajo es muy difícil, por otro lado, el estudiante se sentirá frustrado. Incluso con ayuda, los estudiantes en la "zona de frustración" suelen darse por vencidos. El área entre la zona de comodidad y la de frustración es donde se da el aprendizaje. En esta área el estudiante necesitará ayuda o trabajar duro para entender el concepto o poder

completar la tarea. El estudiante no se siente aburrido ni frustrado, sino desafiado en la medida justa (Vygotsky, 1986).

El andamiaje es especialmente importante en los estudiantes de una lengua extranjera. Gibbons (2002) mostró que los profesores debían establecer expectativas altas para todos los estudiantes y comprometerles en actividades desafiantes. Ella comenta:

En vez de simplificar las tareas (y acabar teniendo un currículum reducido), deberíamos reflejar la naturaleza del scaffolding que es proveer a los alumnos de lo necesario para llevar a cabo la tarea. Tan lejos como sea posible, los estudiantes necesitan estar comprometidos con tareas de aprendizaje auténticas y que supongan un reto cognitivo; es la naturaleza del apoyo, la cuestión crítica para el éxito. (P. 10-11)

5.- CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1.- CONTEXTO: MINNESOTA, UN ESTADO PLURICULTURAL

Minnesota es un estado de los Estados Unidos, situado en la región del Medio Oeste (*Midwest*). Su población, de más de cinco millones de habitantes, desciende fundamentalmente de emigrantes de Europa Occidental. Las minorías raciales principales son los afroamericanos, los asiáticos, los hispanos, los nativos americanos descendientes los habitantes originales, y las recientes comunidades de inmigrantes somalíes y hmong (Wikipedia, 2014).



Figura 2: Estado de Minesota, Estados Unidos.

La capital de Minnesota es Saint Paul, localizada al centro-este del estado, a lo largo de la margen oriental del río Misisipi. Saint Paul limita al otro lado del río con la mayor y más poblada ciudad de Minnesota, Mineápolis. Ambas ciudades junto con sus suburbios comprenden el área metropolitana de las Ciudades Gemelas (*Twin Cities*), la 16ª mayor área metropolitana de los Estados Unidos¹¹ y alberga aproximadamente al 59% de la población del estado a día 1 de abril de 2005¹². El resto del estado se conoce como *Greater Minnesota* y consiste en vastas praderas dedicadas a la agricultura intensiva al oeste, bosques caducifolios al este y el bosque boreal al norte.

Volviendo a la inmigración más reciente, un período de 25 años hasta 2011, 84.000 refugiados somalíes fueron a los EE.UU. Alrededor del 40% de ellos viven en el Estado de Minnesota. El otro grupo de mayor crecimiento en Minnesota es el pueblo Hmong, una minoría étnica en conflicto con el gobierno de Myanmar. La mayoría de los

¹¹ De acuerdo al estudio “Population in Metropolitan Statistical Areas Ranked by 2000 Census”.

¹² Estimado por el centro demográfico de población de Minesota.

aproximadamente 5.000 Hmong en Minnesota vinieron de campos de refugiados en Tailandia (Oficina de censo de Estados Unidos, 2011).

Si reflexionamos sobre las características de este estado nos daremos cuenta del gran número de grupos sociales que conviven conjuntamente. Cada uno de ellos aporta costumbres, tradiciones, religiones, idiomas, etc. Son constantes las muestras de intercambio cultural que se dan alrededor de las Twin Cities creando una conciencia global en los habitantes. Como ejemplo de la buena convivencia y la importancia de enriquecerse mutuamente se celebra anualmente el “Festival de Naciones”¹³ en el que están presentes todos los grupos culturales a través de bailes, comidas y productos típicos durante 3 días. En la figura 3 vemos la presencia de 38 nacionalidades diferentes a través de gente de estas culturas y orígenes.

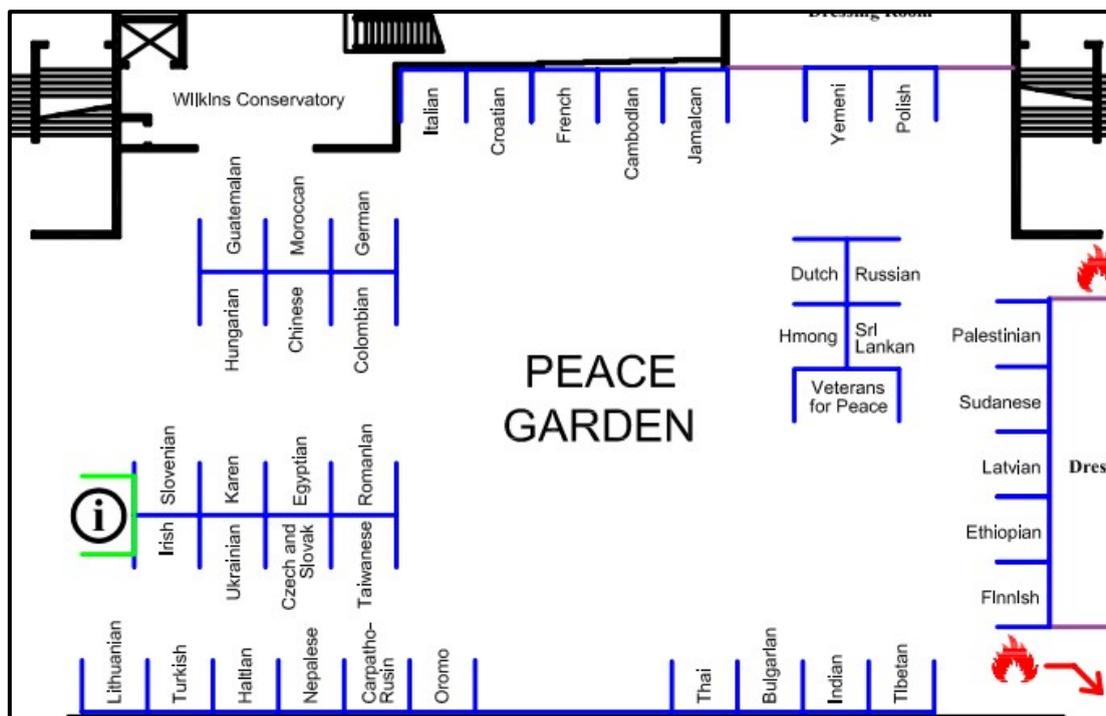


Figura 3: Alzado del recinto que refleja las naciones presentes en el festival.

Durante el resto del año se celebran fiestas concretas relativas a cada país o cultura. Tomando como ejemplo de España se celebra una feria de abril, una tomatina, un encierro¹⁴ y numerosos shows de música y baile flamenco.

¹³ Para más información visitar la página web: <http://www.festivalofnations.com/>

¹⁴ Para más información entrar en: <http://www.thegreatbullrun.com/events/mn2014/>

5.2.- LA EDUCACIÓN DE INMERSIÓN EN MINNESOTA

Respondiendo a las necesidades actuales de globalización y al contexto pluricultural de este estado en el que conviven tantas poblaciones, se han desarrollado programas de educación a través de una lengua extranjera como una de las propuestas más popularizadas, especialmente para el español, francés y chino, habiendo en total para el estado de Minesota 56 centros con programas de inmersión. (Ver “*Language Immersion Education in Minnesota*”: <http://vimeo.com/60531566>).

Los tipos de centro escolar presentes en Estados Unidos son públicos, privados y chárter. Los colegios chárter¹⁵ son aquellos mantenidos con fondos públicos que operan de forma independiente, aunque tienen que seguir unas pautas y controles mínimos establecidos por el estado. En el gráfico 1¹⁶, mostrado a continuación, vemos la distribución de los programas de inmersión de acuerdo al tipo de colegio.

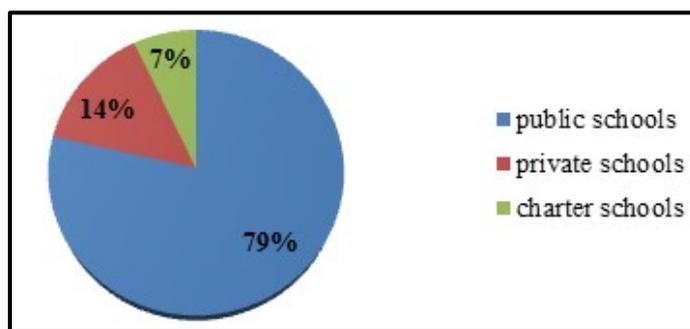


Gráfico 1: Programas de inmersión de acuerdo al tipo de colegio.

Si nos movemos al gráfico 2 podemos observar la distribución de los programas de inmersión en relación a la lengua vehicular de enseñanza y objeto de aprendizaje. Cada uno de estos colegios ha optado por uno u otro idioma atendiendo a diferentes razones. La popularidad del español se debe principalmente a la gran población de origen hispano-hablante y la cultura mexicana, a la proximidad de los países latinos y a las posibilidades laborales (razón principal del chino-mandarín). En cuanto al francés la razón principal llega por la proximidad y hermanamiento con Canadá, donde hay un 60% de población francófona (Atlas of Canadá, 2012).

¹⁵ Para más información sobre los colegios chárter entrar en: <http://www.uncommonschools.org/faq-what-is-charter-school>

¹⁶ Todos los datos han sido obtenidos de “Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA)” de la Universidad de Minnesota.

Por último hay un colegio de inmersión en alemán por la influencia europea; otro cuya lengua es el Hmong con el fin de mantener esta lengua dentro de su comunidad; y tres en la lengua ojiwe, lengua nativa de la parte canadiense que linda con Minesota.

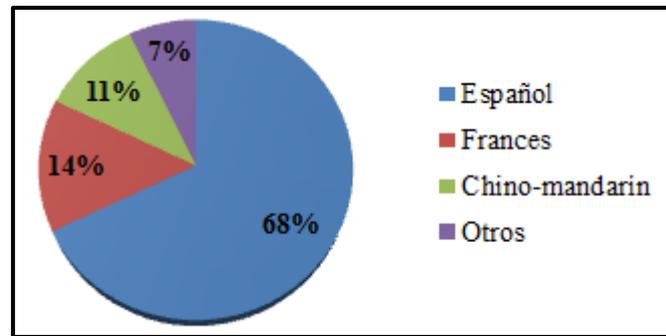


Gráfico 2: Programas de inmersión de acuerdo al idioma

Dentro de estos programas de inmersión encontramos diferentes tipos siendo el más frecuente el de inmersión enriquecida (programa en el que nos centraremos a continuación). El siguiente tipo de programa con mayor predominancia es el programa de doble inmersión en este caso para acoger en un mismo centro alumnado de habla inglesa y alumnado cuya lengua madre es la otra lengua vehicular (ej: español-inglés) de forma que se enseñan mutuamente.

5.3.-. CONTEXTO EDUCATIVO CONCRETO: ADAMS SPANISH IMMERSION SCHOOL- SAINT PAUL.

El colegio Adams Spanish Immersion es de identidad pública y de inmersión lingüística, y está situado en una zona de Saint Paul (Minesota) de diversa situación socioeconómica. En el colegio se recogen familias de diversa índole: familias que llevan a los hijos por proximidad, familias hispano-hablantes que quieren que sus hijos crezcan en un ámbito hispano-hablante y que es su lengua madre y familias que buscan para sus hijos un reto extra y una educación más global y consideran que esto se consigue a través de la educación en otra lengua. Se ofrece “Kindergarden” que corresponde al primer año de escolarización con 5 años y “Elementary education” dividida en 5 cursos desde los 6 a los 10 años.

Por el derecho que hay en este Estado de elegir colegio (no en todos) es obligatorio que el bus escolar llegue a todas las zonas de la ciudad solicitadas de forma gratuita, intentando así que el transporte o distancia no sea un factor decisivo a la hora de elegir el centro. Aun así, por el gran interés que despierta este colegio, hay padres que traen a sus hijos de fuera de la ciudad o de Minneapolis, ciudad vecina.

5.3.1.- Planteamientos educativos.

En cuanto a los planteamientos educativos, se incide especialmente en **el clima positivo, el respeto y el buen comportamiento** (viéndose así que una escuela de inmersión tiene planteamientos similares a las escuelas normales). Este ambiente se puede percibir a través de diferentes carteles en los pasillos que intentan motivar al alumno como: “si se puede”, “tu consejera te ayuda a soñar, planear, alcanzar”...

Hablando del segundo pilar de respeto, se fomenta la interculturalidad. Cada pasillo del colegio esta nombrado como un país hispanohablante. Además hay mapas, murales y otros elementos relativos a estos países para ir creando en los niños una conciencia global.

El tercer pilar es la disciplina. En todos los cursos se usan algunos métodos globales para fomentar el buen comportamiento. Por un lado en distintos puntos del colegio como baños y pasillos hay carteles con las expectativas del buen comportamiento que deben cumplir en dichos sitios así como sistemas utilizados en todo el colegio como el “warning system” que contiene 5 tipos de aviso (aviso, descanso en el pasillo, reflexión, dirección, informe a los padres) y el “dame 5” que se utiliza para cuando hay jaleo en la clase. El significado de esta expresión es: sentarse derecho, manos quietas, oídos atentos, ojos fijos, mantener la boca cerrada.

5.3.2.- Metodologías.

En el colegio hay que destacar la **gran presencia de las metodologías estudiadas durante la carrera**, tanto del TPR (total physical response) de Asher (2009) como del enfoque por tareas (Ellis, 2003 y Nunan, 2004). Al ser la totalidad de la jornada en los primeros cursos en español (su lengua extranjera) hasta 2º grado, se utiliza un gran refuerzo visual, la ejemplificación, el establecimiento de rutinas, la experiencia real. También, se les da una gran responsabilidad a ellos mismos como

protagonistas de su aprendizaje, con acciones como ser cada vez uno el líder de la clase. A través de numerosas excursiones se pretende también crear el ambiente más propicio para aprender de forma real.

En cuanto al enfoque por tareas (Ellis, 2003 y Nunan, 2004) se usa continuamente en todos los cursos. Un trabajo realizado para aprender escritura, los tipos de textos y relatos es la realización (en todos los grados con diferente nivel de dificultad) de su propio libro. Los pequeños escriben un libro descriptivo sobre su animal favorito, los siguientes un relato realista-ficción en el que establecen los personajes, el problema y la situación y así sucesivamente.

Otro ejemplo concreto es la feria de ciencias de 4º grado en la que cada alumno elige un tema sobre el que investigar y todos los alumnos van trabajando y aprendiendo los pasos (preguntas, hipótesis, investigación y experimento, conclusiones) y al final se realiza una feria a la que acuden las familias para verlo (imagen 1).



Imagen 1: Proyectos de ciencias en español del alumnado de 4º grado.

6.- DISEÑO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como toda investigación requiere de hechos empíricos que muestren la veracidad del contenido, nosotros vamos a recoger la experiencia práctica y real de los aspectos claves para el éxito de la educación de inmersión relatados en la parte teórica, a través de la experiencia vivida en la escuela Adams de inmersión.

Para la recogida de información nos valdremos de tres tipos de fuentes:

- Observación a nivel de aula y de centro.
- Cuestionarios los diferentes miembros de la comunidad educativa para conocer su punto de vista, opinión y experiencia y crear así una opinión más global. Hay tres cuestionarios diferentes para:
 - o Equipo directivo
 - o Profesorado
 - o Padres
- Entrevistas a alumnos de los diferentes niveles a fin de poder acercarnos a la experiencia de la inmersión en primera persona.

6.1.- OBSERVACIÓN EN EL AULA Y EL CENTRO:

A lo largo del periodo de 5 meses de duración en el que he estado trabajando en la escuela Adams de inmersión de español he podido observar, actuar y reflexionar sobre diferentes aspectos que considero relevantes en el éxito del funcionamiento de una escuela de inmersión.

6.1.1. Involucración de las familias:

El primer aspecto clave que mencionábamos coincide con uno de los puntos más positivos con los que cuenta el colegio es la gran implicación de toda la comunidad educativa desde vecinos y asociaciones vecinales hasta padres y exalumnos.

Muchos padres asisten al colegio con una u otra regularidad. Hay unas pegatinas con las que pueden entrar en cualquier momento a ver una clase o colaborar. Estos padres y otra gente voluntaria van al colegio y crean grupos de lectura, refuerzo en

clase, ayuda en la hora de comida y recreo, apoyo en las excursiones, etc. Para favorecer el vínculo entre escuela y colegio hay un folleto semanal por curso que informa a los padres sobre qué van a trabajar durante ese tiempo (por si quieren unirse), los deberes y otras noticias a nivel global de la escuela. También hay periódicamente un café con la directora para hablar en el que se plantean los interrogantes de las familias, los eventos próximos, etc.

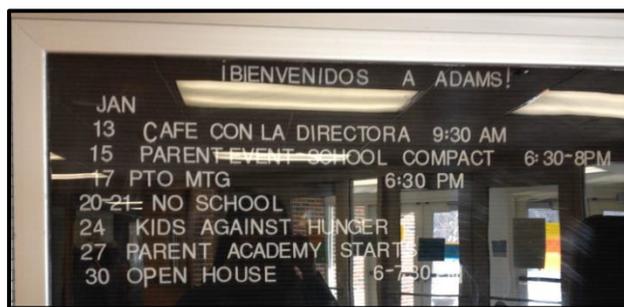


Imagen 2: Panel de anuncios- nexo de unión entre la escuela y las familias.

Como ejemplo concreto del compromiso, en los diferentes cursos en algunas unidades vienen padres de distintas profesiones a dar charlas y responder preguntas. Cuando en kindergarden dieron los animales vino de visita un veterinario o en otro momento un bombero. En ocasiones vienen padres que dan su testimonio sobre cómo usan el español en su trabajo de forma que los niños pueden ver la utilidad de la lengua que aprenden de la mano de las personas que más admiran, sus padres (ej: piloto).



Imagen 3: Padre bombero hablando a los alumnos de Kínder.

Otro ejemplo concreto ha sido el día del orgullo por la cultura afroamericana¹⁷ en el cual se invitó a todos los padres y de forma especial a los afroamericanos a participar de la jornada escolar.

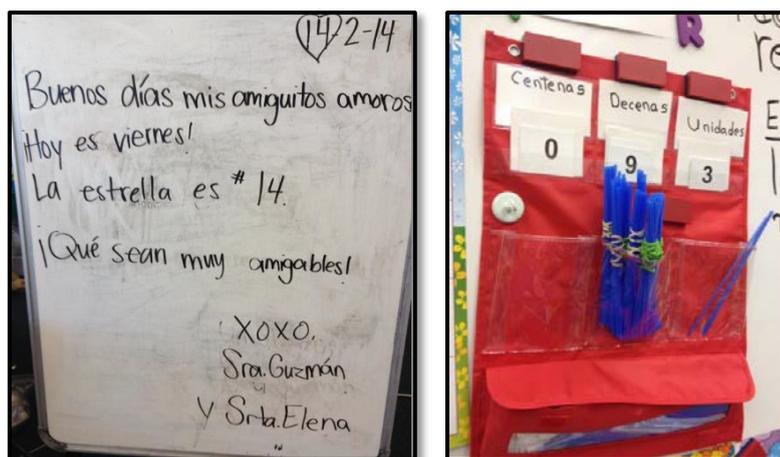
¹⁷ Ver https://staff.spps.org/video_national_african_american_parent_involvement_day.html

Este gran compromiso a la hora de participar, acompañar en las excursiones, estar al tanto de la vida educativa, acoger a los internos nativos que viene de refuerzo, etc. hacen posible la presencia de muchas actividades muy enriquecedoras organizadas por los padres y el mayor éxito de todas las actividades del colegio.

6.1.2.- Ambiente de clase, rutinas diarias y currículum:

Especialmente y desde primer curso de escolarización se incide mucho en marcar unas rutinas diarias que permitan al niño saber qué le toca hacer en cada momento para que vaya adquiriendo independencia y seguridad. A modo de ejemplo de estas rutinas diarias se presenta el resumen de un día en Kindergarden (primer año de escolarización):

- Reunión matutina: se saludan unos a otros en español en círculo y cada día hay un jefe de día. El jefe de día elige un juego al que jugar.
- Mensaje de la mañana que escribe la maestra en una pizarra. Lo leen en alto al mismo tiempo.
- Calendario: Dicen en alto todos los días que llevan de mes y añaden el nuevo. Después cuentan cuántos días llevan de escuela, pues al llegar a 100 se celebra “el día 100 de clase”. Después se cuentan los días de clase en decenas y unidades con los palos (imagen 5). Por último se comenta el tiempo.



Imágenes 4 y 5: Mensaje de la mañana y cuenta de los días de colegio en decenas y unidades.

- Bloque matemático: siempre se escribe en la pizarra el objetivo del día (“yo puedo identificar, hacer y cambiar formas”) en gran grupo. En la zona de asamblea la profesora explica lo que se va a trabajar realizando alguna actividad

o juegos todos juntos. Para ello utiliza TPR (Asher, 2009) en juegos activos que envuelven al estudiante. Se les invita a hablar en español pero si alguna vez no hablan o dicen palabras en inglés no pasa nada.

- **Deberes:** momento de trabajo individual sobre matemáticas. Cada niño tiene una tarea en función del nivel, lo que permite individualizar su aprendizaje. Mediante el póster mostrado en la imagen 6, los niños ven de forma independiente cual es su tarea por lo que no se pierde tiempo distribuyéndoles y explicándolo.



Imagen 6: panel de la distribución de deberes en función del nivel.

- **Rincones (Dewey, 1995):** Cuando terminan deberes tienen tiempo de rincones libres en los que cada uno puede elegir el rincón en el que trabajar. Los rincones presentes son: arte, matemáticas, escritura, lectura, parte meteorológico (trabajan sobre las temperaturas, cómo relatar el arte meteorológico, los estados...), ciencias sociales, ciencias de la naturaleza y ordenador (juegos educativos). Todos los rincones tienen una gran variedad de materiales y los niños saben qué deben hacer y usar en cada uno de ellos. Entre los rincones tienen uno de “des-estrés” para hacer estiramientos.



Imágenes 7 y 8: rincón de lectura, matemático y de escritura.

- Bloque de lectoescritura: tiene una organización similar al bloque matemático. También se realizan actividades que acerquen al alumnado a la lectura como visitas semanales a la biblioteca, lectura, etc. Cada día se centran especialmente en una letra rellenando una lámina o actividad, cantando una canción que contiene esa letra, etc. El resto del tiempo se trabaja de forma global. En este bloque también juegan un bingo de las letras que les motiva y sirve como repaso para identificar los sonidos.
- Asamblea final: hacen una asamblea en la que cada uno de forma breve comparte que ha hecho durante el día (ya que cada uno hace cosas diferentes). Después se preparan para ir a casa.

En cuanto al **currículum**, está organizado por unidades globalizadoras que plantean un tema que se trabaja desde los distintos ámbitos trabajando el contenido de nivel social, lingüístico, matemático, etc. Como ejemplo, los primeros temas trabajados en Kindergarden son: “Exploring change in my world; Being healthy in our world; Transitioning to school; Adapting to our world”.

6.1.3.- Enseñanza centrada en el estudiante y sin traducción. Agrupación de estudiantes.

De acuerdo al programa de inmersión enriquecida implantado en esta escuela no se introduce ningún aspecto de la enseñanza en inglés hasta 2º grado, curso a partir del cual se va introduciendo gradualmente (empezando en 2º con un 20% de la enseñanza en inglés).

Para aquellos alumnos que su lengua madre es el español se aplican medidas de refuerzo del inglés en los primeros cursos, para que puedan estar al nivel de sus compañeros cuando lleguen a 2º grado, de forma que ambos tipos de alumnado obtengan los mayores beneficios de ambas lenguas.

En cuanto a la educación centrada en el estudiante son constantes las muestras de la importancia y presencia que tiene. Con la metodología de los deberes mencionada previamente se ajustan los niveles de dificultad a cada estudiante. También existe una graduación de dificultad en los libros de lectura atendiendo al vocabulario, fluidez y comprensión. Periódicamente se evalúa a cada niño de forma individual en lectura y comprensión para poder ver las mejoras y mantener el trabajo de lectura siempre en su

zona de desarrollo próximo, y, así mantener su motivación. De igual forma en el resto de disciplinas se realizan pruebas de forma individual con el maestro con el objetivo de que esa evaluación refleje la situación del niño lo mejor posible.

Gracias a todas las personas voluntarias y al personal de apoyo, se realizan innumerables casos de refuerzo y ampliación tanto a nivel individual como en grupos pequeños, que tratan una vez más de personalizar e individualizar la educación para atender a las necesidades concretas de cada niño.

Siguiendo con las metodologías y las medidas para intentar individualizar la educación, los alumnos están organizados en clase por mesas de trabajo (que pueden variar en función de la asignatura). Estas mesas de trabajo, dependiendo del profesor y situación, adoptan dos modalidades diferentes: (1) grupos homogéneos por niveles, de forma que a cada mesa le mande un tipo de tarea ajustada en dificultad al nivel de toda la mesa; o (2) grupos heterogéneos en los que se agrupan juntos a alumnos con diferentes niveles de forma que los de menor nivel aprenden de las explicaciones y ayuda de sus compañeros y los de mayor nivel aprenden al organizar y exteriorizar sus ideas para ayudar. En ambos casos se busca el trabajo colaborativo entre compañeros.

6.2.- CUESTIONARIO A LOS DIFERENTES AGENTES EDUCATIVOS:

El método de recogida de datos seleccionado para conseguir una visión más global y completa de la educación de inmersión ha sido un cuestionario de preguntas abiertas. Este tipo de preguntas son particularmente útiles cuando no tenemos una gran cantidad de información sobre las posibles respuestas de las personas. También sirven en situaciones donde se desea profundizar una opinión, contrastar razones de los diferentes encuestados o analizar los motivos de un comportamiento.

Por otra parte, suponen un mayor esfuerzo en la investigación al ser más difíciles de codificar, clasificar y preparar para su análisis. Además, pueden presentarse sesgos derivados de distintas fuentes: por ejemplo, quienes tienen dificultades para expresarse oralmente y por escrito pueden no responder con precisión lo que realmente desean o generar confusión en sus respuestas. El nivel educativo, la capacidad de manejo del lenguaje y otros factores pueden afectar la calidad de las respuestas (Black y Champion, 1976). Asimismo, responder a preguntas abiertas requiere de un mayor esfuerzo y tiempo.

Por estos motivos el abanico de personas encuestadas ha sido muy amplio y a varios sectores educativos. En algunos casos, debido también al factor del idioma, he tenido que aclarar alguna pregunta a alguna de las personas, teniendo como ventaja que todos los encuestados son personas que están en relación conmigo de una u otra forma por lo que podían realizarse aclaraciones, conversaciones o feedback en cualquier momento.

Las vías de comunicación con los encuestados han sido principalmente dos: email y personal, y el tiempo dedicado a la recogida de información a través de los cuestionarios ha sido de aproximadamente 3 semanas.

6.2.1.- Cuestionario a las familias:

En cuanto a los resultados del cuestionario realizado a 12 familias (APÉDICE 1) se ha podido observar como cada familia tiene unas razones para defender la inmersión y unas preocupaciones diferentes de acuerdo a su contexto personal, pero todas ellas comparten ciertas opiniones comunes.

Cabe destacar en las razones a favor de un colegio de inmersión respuestas como “sería un regalo para nuestro hijo” o “hemos adoptado hijos hispanos y queremos mantenerles en sus raíces dándoles todo lo mejor”, que muestran como las familias valoran la inmersión como lo mejor que pueden ofrecer a sus hijos. Esto va estrechamente unido a los beneficios de estos programas, desde tener hijos bilingües y pluriculturales, hasta los beneficios en el desarrollo del cerebro y en el aprendizaje a largo plazo de lenguas, fomentando mayores habilidades de pensamiento a nivel global.

Por otro lado, sus preocupaciones sobre la educación de inmersión son principalmente el compromiso y nivel académico en ambas lenguas y la fidelidad al modelo de inmersión, aunque por otro lado todos afirman que al final de la etapa escolar los niños alcanzan los mismos “standards” académicos y lingüísticos que cualquier otra escuela con la ventaja de una segunda lengua a mayores.

A la hora de seguir su proceso de aprendizaje y de ayudarles diariamente, no ven un impedimento la lengua extranjera, pues los niños se encargan de explicárselo a sus padres (y los boletines semanales). Además el profesor les mantiene al tanto a través de emails y tutorías.

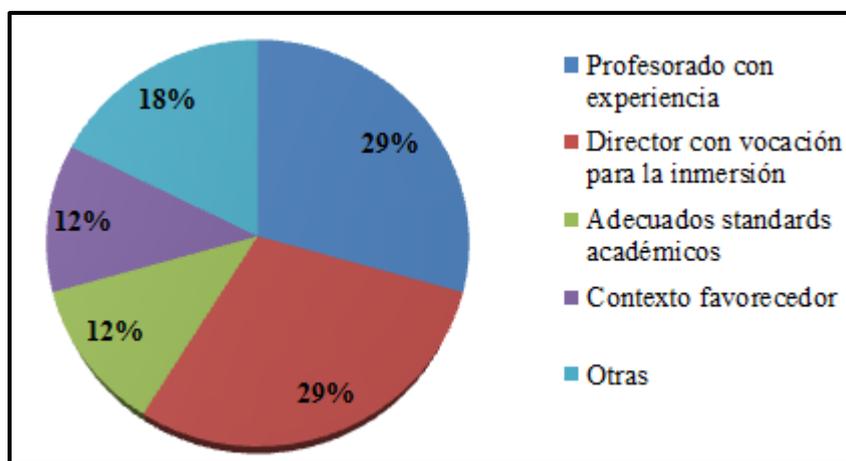


Gráfico 3: Claves en la educación de inmersión acorde a las familias.

Finalmente en el gráfico 3 se reflejan los aspectos que consideran más importantes para el éxito de la educación de inmersión. Dentro del contexto favorecedor se incluye motivación, planes de comportamiento y recursos suficientes en la lengua de enseñanza. En otras razones destaca que consideran importante un fuerte apoyo a la inmersión desde el distrito.

6.2.1.- Cuestionario al profesorado:

El siguiente grupo encuestado ha sido el profesorado con un total de 15 cuestionarios (APÉNDICE 2). Dentro de este grupo distinguimos profesores con una gran experiencia en la inmersión y otros con apenas un año de experiencia. También se recogen profesores tutores, profesores de especialidad y profesores de apoyo.

A la hora de responder a las preguntas vemos gran disparidad de respuestas. Una de las preguntas más importantes alude a las estrategias utilizadas en el aula para hacer el input comprensible, en la cual, se coincide con lo presentado hasta ahora: gestos, imágenes, murales de palabras. También tener un sitio al que puedan acudir cuando necesitan ayuda, trabajar en pequeños grupos y repetir, modelar y preguntar mucho.

Un 60% cree que se puede individualizar la enseñanza mientras que otros afirman que el ritmo de la clase avanza y algunos se quedan atrás. De igual forma no se establece un único criterio para agrupar estudiantes pues incluso un mismo profesor utiliza grupos homogéneos (en función de necesidades) o heterogéneos dependiendo de la situación.

Las actitudes y aptitudes que más destacan en un maestro que enseñe en la L2 son similares a las de cualquier otro maestro (paciencia, dedicación, energía, conocimiento de los objetivos educativos, etc.) pero añadiendo una gran pasión y dominio de los idiomas.

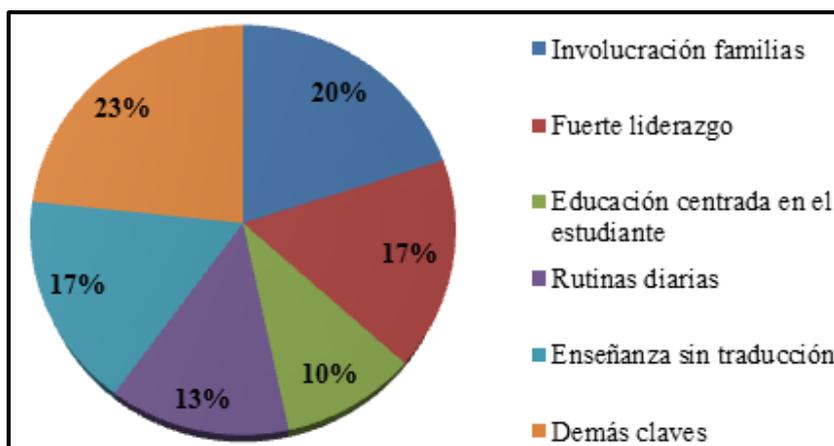


Gráfico 4: Claves en la educación de inmersión acorde a los maestros.

En el gráfico 4 se muestran cuáles de los aspectos claves para la educación de inmersión mencionados en este trabajo son considerados los más importantes por el

profesorado. Otros aspectos que añadirían es abundancia de materiales, normal claras de comportamiento y gran comunicación entre maestros y con las familias.

6.2.3.- Cuestionario al equipo directivo:

En este apartado se recoge el cuestionario realizado a la directora y subdirectora del colegio (APÉDICE 3), ambas con una gran experiencia en la educación de inmersión.

Las funciones de su puesto, que ambas destacan, para favorecer la inmersión se pueden resumir en (1) constante búsqueda de personal y materiales que refuercen la inmersión, (2) conectar y trabajar con otros programas de inmersión e instituciones y (3) defender los programas de inmersión a nivel político y legislativo. Explican así, que trabajan de forma colaborativa con los programas de inmersión del estado de todas las lenguas presentes, pues “una escuela sola sería ignorada, pero muchas juntas pueden alcanzar grandes logros” (Directora).

A diferencia del profesorado, todo el equipo directivo está unido en la creencia de que los programas de inmersión son para todos los niños, defendiendo que solo hay que proporcionar a algunos niños los mismos refuerzos que necesitaría en cualquier otra escuela. Destacan que su objetivo es proveer de una educación excelente a **todo** el alumnado en ambos idiomas.

Entre las características que buscan en los maestros destacan aspectos generales a cualquier maestro como activo, flexible, apasionado y que asume riesgos y por otro lado, la característica específica que alude a entender y creer en la filosofía de la inmersión.

Finalmente, al hablar de los aspectos que consideran más importantes para el éxito de la inmersión, resaltaron aspectos ya mencionados como “*involucración de las familias*” y “*fuerte liderazgo y dirección*”, pero también otros dos aspectos no mencionados previamente: “*profesores reflexivos*” e “*instrucción lingüística integrada con instrucción académica*”.

6.3.- ENTREVISTA AL ALUMNADO:

Para conocer las opiniones, preocupaciones y expectativas del alumnado hacia la inmersión se ha entrevistado (APÉNDICE 4) de forma personal a un total de 11 alumnos de todos los cursos a excepción de Kindergarden.

De forma previsible todas las respuestas han sido muy similares con un mayor o menor nivel de profundización y explicación en función de la edad.

De los niños entrevistados un 70% eran de habla inglesa únicamente y un 30% tenían al menos un miembro familiar cercano que hablara español (padres, abuelos o tíos).

A todos ellos les gusta aprender en español, aunque afirman que les es más difícil que aprender en inglés, incluso a aquellos niños que tienen un contexto familiar español. Razonan que a veces olvidan palabras, que mezclan las lenguas y que es más duro cuando estás empezando.

En cuanto a las ventajas de aprender en español destacan dos principalmente: (1) poder hablar con personas que solo sepan español y hacer cosas en otra lengua; y (2) ser capaz de encontrar un mejor trabajo o trabajar en sitios mexicanos.

Haciendo referencia a aspectos culturales el 100% de los entrevistados afirman que estudiando en español, han podido conocer las diferentes culturas españolas (y saber más sobre México), teniendo todos un gran interés por seguir aprendiendo sobre estas culturas.

A día de hoy, todos asienten ante la pregunta de si quieren seguir aprendiendo español en el futuro.

7.- ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación ha sido realizada en un contexto concreto referido a una única escuela. Sin embargo, gracias a la amplitud de la muestra y a la representatividad de la misma podemos decir que los resultados reflejan el funcionamiento, opiniones, preocupaciones y expectativas de toda la comunidad escolar de dicho centro.

Asimismo, la amplia experiencia de varios de los participantes en los temas de inmersión y su relación con otras escuelas, programas, entidades y personas hacen que los resultados se puedan extrapolar a una visión más amplia. Deducimos así que la opinión del equipo directivo se puede aplicar a los directores de otros colegios en muchos aspectos o que las preocupaciones de los padres serán similares en todos los centros de inmersión. Por otro lado, como ya hemos visto, también se puede aplicar a otros idiomas (ej: francés, alemán, chino, etc.)

Dando un paso más en la investigación, esta investigación, así como el presente trabajo se podrían tener en cuenta en España a la hora de implantar nuevos programas de inmersión o de analizar los ya existentes, pues nos proporcionan un conocimiento inicial base del que partir.

8.- CONSIDERACIONES FINALES

8.1.- Conclusiones:

Después de haber hecho un recorrido por autores tan relevantes como Vygostky (1986), Siguán (1986) o Ellis (2003) y otros expertos en materia de educación e inmersión; y tras haber tenido la oportunidad de experimentar en primera persona el funcionamiento de un colegio de inmersión me permito afirmar que los programas de inmersión son una buena opción educativa para enseñar exitosamente una lengua extranjera, pero siempre condicionado a que se apliquen de forma correcta.

Es aquí donde cobran vital importancia los aspectos clave analizados así como los argumentos de Krashen (1983).

En primer lugar hay que hacer una valoración general acerca de cuáles de estos aspectos claves han sido considerados más importantes. Vemos de esta forma que el éxito de un programa de inmersión, igual de que cualquier otra escuela, depende de la gente que lo forma (familias, profesorado, equipo directivo). Es muy importante que las familias trabajen de forma conjunta con el colegio, ya que la educación se realiza en ambos sitios. Especialmente en un programa de inmersión las familias necesitan esta buena relación para poder tener un mayor conocimiento del progreso, beneficios, retos, etc., pues suele ser algo nuevo para todas las familias.

En cuanto al profesorado y directivos, debe haber comunicación entre ellos, cooperación, compartir recursos, opiniones, etc. a todos los niveles. Siempre debe haber una constante reflexión que permita crecer y mejorar a nivel de aula y como escuela, pues la escuela es una gran familia en la que todo está en relación.

De forma seguida, debemos mencionar las metodologías y consideraciones a tener en cuenta a la hora de enseñar una lengua extranjera. Es vital respetar el proceso natural de adquisición de una lengua para que dicha lengua se asiente y se cimente a largo plazo. También se debe crear un ambiente favorecedor que permita al alumno disminuir su filtro afectivo y desarrollar confianza e independencia en su aprendizaje. En este punto cabe destacar la especial importancia de las rutinas.

Por último sobre al trabajo de aula, el profesor debe crear oportunidades para practicar todas las habilidades de la lengua, centrando la enseñanza con un enfoque comunicativo. Los objetivos y actividades no deben estar centrados en la gramática, sino que se debe buscar el aprendizaje global a partir de la comunicación y la interacción entre compañeros. Además el maestro debe mantenerse firme en la lengua de instrucción pero usando las herramientas necesarias para hacer ese input comprensible (gestos, refuerzo visual, repeticiones, etc.).

Otro aspecto a destacar es el aspecto cultural, que cobra un gran protagonismo en estos programas. A través de la lengua extranjera, el niño adquiere una mayor conciencia global y un sentimiento de hermanamiento con las culturas de dicha lengua. Esto es muy importante en un mundo cada vez más globalizado y con grandes diferencias, pues se desprenden de su egocentrismo infantil para empatizar con personas de realidades y situaciones muy diversas, favoreciéndose así la buena convivencia.

Finalmente, hacemos referencia a tantos otros beneficios de aprender a través de una lengua extranjera: beneficios cognitivos (favoreciéndose el desarrollo del cerebro, el pensamiento divergente, y el conocimiento metalingüístico), laborales, comunicativos, sociales, etc. pues lo que argumentan los padres al elegir un colegio de inmersión es que quieren ofrecerle a su hijo el mejor regalo: una educación completa y de calidad.

8.2.- Propuestas de mejora:

Comenzamos este trabajo reafirmando la necesidad existente en nuestro país de seguir mejorando la enseñanza de lenguas extranjeras para dar respuesta a las nuevas tendencias de globalización y pluriculturalismo.

De igual forma y para finalizar este trabajo, queremos aplicar todo lo que se ha presentado a España, y en concreto, a nuestra ciudad con el fin de proponer los programas de inmersión como opción educativa para un aprendizaje significativo y a largo plazo de la lengua extranjera. En el gráfico 5¹⁸ se muestra una comparativa entre la ciudad de Saint Paul (Minesota) y Valladolid. Vemos que, aunque Valladolid tiene más habitantes, solo tiene dos colegios que ofrecen programas de inmersión total.

¹⁸ Datos obtenidos de Wikipedia (2014), la Junta de Castilla y León (2013) y el centro CARLA (2011).

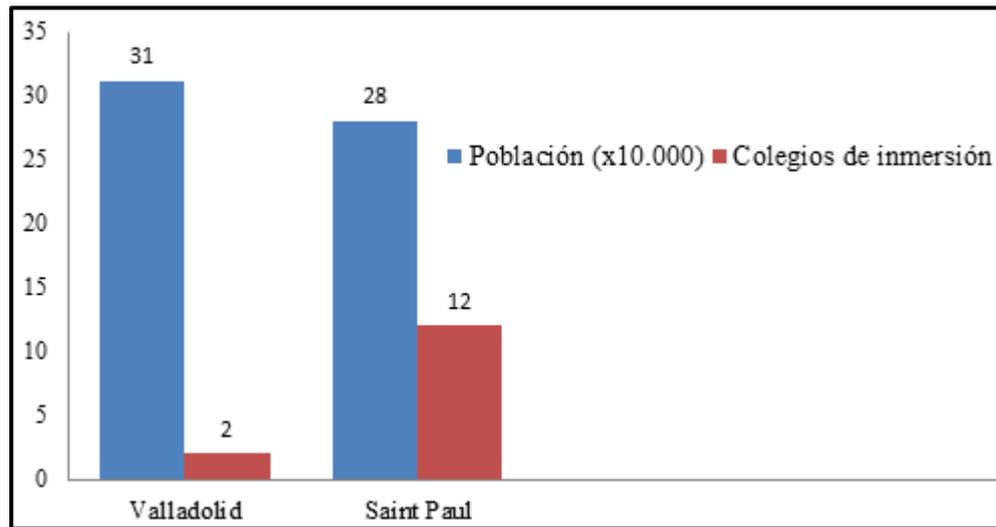


Gráfico 5: Relación habitantes - colegios de inmersión.

Es por esto que animo a los colegios, agentes educativos diversos y futuros docentes a fomentar a inmersión, pero también a hacer un repaso de los factores claves en los programas de enseñanza de una lengua extranjera, pues las claves aquí analizadas pueden ser aplicadas a otros tipos de colegios como aquellos con secciones bilingües.

Involucremos a las familias, favorezcamos el trabajo colaborativo entre escuelas con programas similares, reflexionemos diariamente, seamos fieles a los modelos educativos que proponemos, pero sobre todo, no olvidemos que se trata de educar a los niños, quererlos cada día y hacer de ellos personas no solo con conocimientos, sino también con valores.

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”.

Benjamin Franklin.

8.- BIBLIOGRAFÍA

Adams, M. (1990). *Beginning to read*. Cambridge: MIT Press.

Adams Spanish Immersion School. (2012). *Ser bilingüe vale por dos*. Recuperado el 15 de marzo de 2014, de: <http://adams.spps.org/>

Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Asher, J. (2009). *Learning Another Language Through Actions. The complete teacher's guidebook* (7ª ed). Los Gatos, CA: Sky Oaks Production.

Black, J.A. y Champion, D.J. (1976). *Methods and Issues in Social Research*. New York: Wiley.

Bruner, J. (1985). "Models of the Learner". *Educational Researcher*, n.14, pp. 5-8.

Casa de España en Minesota. (2014). *Un trozo de España en Minesota*. Recuperado el 11 de mayo de 2014, de: <http://www.casadeespanamn.org/>

Center for Advanced Research on Language Acquisition. (2013). *Celebrating language immersion. Minnesota advocates for immersion network*. Recuperado el 12 de mayo de 2014, de: <http://mnimmersion.org/Resources/Documents/ImmersionTableFormat.pdf>

Cloud, N., Genesee, F. y Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction. A handbook for enriched education*. Boston: Heinle&Heinle publishers.

Collier, V. (1992). "A synthesis of studies examining long-term language minority student data on academic achievement". *Bilingual Research Journal*, n.16, pp.187-212.

Collier, V. y Thomas, W.P. (1996). *Effectiveness in Bilingual Education*. Orlando: National Association of Bilingual Education.

Collier, V. y Thomas, W.P. (2004). "The astounding effectiveness of Dual Education for all". *NABE Journal of Research and Practice*. n. 2, pp. 1-19.

Comunidad de Madrid. (2014). *Análisis de Programas de Enseñanza Bilingüe de otras Comunidades Autónomas*. Recuperado el 23 de mayo de 2014, de: http://www.madrid.org/cs/SatelliteProgramasEBiling%C3%BCe_Madrid_4Cap2.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1271829031829&ssbinary=true

Cotecnova. (2008). *Normas para la presentación de trabajos de investigación*. Recuperado el 26 de junio de 2014, de: <http://www.cotecnova.edu.co/resoluciones/normaspresentaciontrabajosescritoscotecnova2011.pdf>

Council for Cultural Cooperation. (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo: Language Policy Division.

Cummis, J. (1981). *Schooling and Language Minority Students: a theoretical framework*. Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.

Crawford, J. (2003). *Redesignation Rates*. Recuperado del 29 de abril de 2003, de: <http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/castats.htm>

Darling-Hammond, L., Aness, J. y Falk, B. (1995). *Authentic Assessment in Action: Studies of Schools and Students at work*. New York: Teachers College Press.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Education First. (2013). *EF English Proficiency Index*. Recuperado el 27 de mayo de 2014, de: <http://www.ef.com.es/~media/efcom/epi/2014/full-reports/ef-epi-2013-report-mx.pdf>

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (2009). "Task-based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings". *International Journal of Applied Linguistics*, n.21, pp. 221-246.
- Fortune, T.W. y Tedick, D.J. (2008). *Pathways to Multilingualism: Evolving perspectives in Immersion Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Freeman, Y.S., Feeman, D.E. y Mercuri, S.P. (2005). *Dual language essentials for teachers and administrators*. Portsmouth: Heinemann.
- Genesee, F. (1985). *Second Language Learning through Immersion: A review of U.S. Programs*. Montreal: Educational Research.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language: Scaffolding Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Grab life. (2014). *The great bull run*. Recuperado el 11 de mayo de 2014, de: <http://www.thegreatbullrun.com/>
- Greene, J. (1998). *A Meta-Analysis of the Effectiveness of Bilingual Education*. Claremont, CA: Tomas Rivera Policy Institute.
- Hanania, E. y Gradman, H. (1977). "Acquisition of English structures: a case study of an adult native speaker in an English speaking environment". *Language Learning*, n.27, pp. 75-92.
- Holt, D. (1993). *Cooperative Learning: a Response to Linguistic and Cultural Diversity*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Howard, E.R., Sugarman, J. y Christian, D. (2007). *Guiding principles for dual language education*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Instituto Cervantes. (2014). *Inmersión Lingüística*. Recuperado el 16 de mayo de 2014, de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/inmersionlinguistica.htm

International Institute of Minnesota. (2014) *Festival of Nations*. Recuperado el 11 de junio de 2014, de: <http://www.festivalofnations.com/>Jefatura de Estado. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo*. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, p.17158.

Junta de Castilla y León. (2013). *Comunidad de Castilla y León: Provincia de Valladolid*. Recuperado el 23 de junio de 2014, de: <http://www.jcyl.es/>

Kagan, S. (1986). *Beyond language: Social and Cultural factors in schooling language minority students*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.

Krashen, S.D. (1996). *Under Attack: The case against bilingual education*. Culver City, CA: Language Education Associates.

Krashen, S.D. (2004). *The acquisition of academic English by children in two-way programs: What does the research say?* Recuperado el 18 de mayo de 2014, de: http://www.sdkrashen.com/content/articles/the_2-way_issue.pdf

Krashen, S.D. y Scarcella, R. (1978). "On routines and patterns in language acquisition and performance". *Language Learning*, n. 28, pp. 283-300

Krashen, S.D. y Stephen, D. (1992). *Fundamentals of Language Education*. Torrance: Laredo.

Krashen, S.D. y Terrel, T.D. (1983). *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. England: Pergamon Press.

Lamber, W.E., Genesee, F., Holowob, N. y Chartrand, L. (1993). "Bilingual education for majority English-speaking children". *European Journal of Psychology of Education*, n.8, pp.3-22.

- Lamber, W.E. y Tucker, G.R. (1972). *The Bilingual Education of children: the St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. y Porter, P. (1985). "Group work, interlanguage talk and second language acquisition". *TESOL Quarterly*, n.19, pp. 207-228.
- McGroarty, M. (1993). "Cooperative learning and second language acquisition" En: Holt, D. (ed.), *Cooperative learning: a response to cultural and linguistic diversity*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre*. Boletín Oficial del Estado, 30 de octubre de 2007, núm. 260, p.44037.
- Minnesota Department of Administration. (2013). *Minnesota Population Estimates*. Recuperado el 12 de junio de 2014, de: <http://www.demography.state.mn.us/estimates.html>
- Multilingual Minnesota. (2009). *An online resource center in support of multilingualism in Minnesota*. Recuperado el 12 de mayo de 2014, de: <http://www.multilingualminnesota.org/immedu.php>
- Natural Resources Canada. (2012). *Explore Our Maps*. Recuperado del 12 de junio de 2014, de: <http://atlas.nrcan.gc.ca/site/english/>
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University press.
- Ovando, C.J. (2003). *Bilingual education in the United States: Historical developments and current issues*. Arizona: Bilingual Research Journal.
- Pastor, C.S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Programas bilingües. (2004). *Fundamentos del aprendizaje bilingüe*. Recuperado el 5 de mayo de 2014, de: http://www2.sep.pdf.gob.mx/info_dgose/textos_digitales/archivos/cd1/politicas_y_fundamentos_mod.pdf

Ramírez, D.J., Yuen, S.D., Ramey, D.R. y Pasta, D.J. (1991). *Final report: National longitudinal study of Structured-English Immersion strategy, early-exit, and late-exit transitional Bilingual Education Programs for language-minority children*. San Mateo, CA: Aguirre International.

Scarcella, R. y Higa, C. (1982). *Input and age differences in second language acquisition*. Massachusetts: Newbury House.

Siguán, M. y Mackey, W.F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Swain, M. y Lapkin, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters.

Teachers of English to Speakers of Other Languages. (1997). *ESL Standards for Pre-K-12 Students*. Alexandria: TESOL.

Tedick, D.J., Christian, D. y Fortune, T.W. (2011). *Immersion education. Practices, policies, possibilities*. Ontario: Multilingual Matters.

Tejeiro, F.Z. (2014). *Las secciones bilingües. Un paso adelante en la enseñanza d una lengua extranjera*. Recuperado el 23 de mayo de 2014, de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/4451/01720083000001.pdf?sequence=1>

Thomas, W.P. y Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington D.C.: National Clearinghouse of Bilingual Education.

Uncommon Schools. (2013). *Frequently Asked Questions about Public, Charter Schools*. Recuperado el 13 de junio de 2014, de: <http://www.uncommonschools.org/faq-what-is-charter-school>

United States Census. (2011). *Population in Metropolitan Statistical Areas*. Recuperado el 12 de junio de 2014, de: <http://www.census.gov/population/www/cen2000/briefs/phc-t29/index.html>

Vila, I. (1983). *Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Weaver, C. (2002). *Reading process and practice*. 3º ed. Portsmouth: Heinemann.

Wells, G. y Chang-Wells, G. (1992). *Constructing Knowledge Together*. Portsmouth: Heinemann.

Wikipedia. (2014). *Minnesota*. Recuperado el 11 de mayo de 2014, de: http://es.wikipedia.org/wiki/Minnesota#cite_note-13

9.- APÉNDICES

APÉNDICE 1: CUESTIONARIO DE PREGUNTAS ABIERTAS A LAS FAMILIAS.

PARENTS QUESTIONNAIRE:

- 1.- Why do you decide to bring your children to an immersion school?

- 2.- What are your worries or concerns about immersion schools?

- 3.- What do you think are the benefits of immersion education/schools?

- 4.- Are you able to help your children with school stuff? If yes, in which way? If not, why not?

- 5.- So how can parents follow their children education progress being in another language?

- 6.- Do you think children get enough proficiency in the second language and their mother language? (justify)

- 7.- Do you think children get the same standards as children learning in their mother tongue? (explain)

- 8.- What aspects do you consider the most important ones to get a successful immersion education? In other words, what would you analyze and take into account when you have to choose an immersion school?

APÉNDICE 2: CUESTIONARIO DE PREGUNTAS ABIERTAS A LOS PROFESORES.

CUESTIONARIO

1.- De los siguientes aspectos que diversos autores consideran relevantes para el éxito de la educación de inmersión, ¿cuáles destacarías como los más importantes y por qué?

A nivel social/ contextual

- Involucración de las familias
- Relación con otras escuelas y otros programas educativos

A nivel de centro

- Objetivos educativos ambiciosos
- Fuerte liderazgo/ dirección
- Programas eficaces que fomenten el desarrollo
- Los profesores deben ser reflexivos

A nivel de aula

- La instrucción lingüística se integra con la instrucción académica
- Educación centrada en el estudiante
- Establecer un ambiente de clase y rutinas diarias
- Agrupar estudiantes para promover el desarrollo óptimo tanto académico como lingüístico
- Mantener la enseñanza sin traducción
- Usar el scaffolding en contenido para que el input sea comprensible a todos los alumnos en todo momento.

2.- ¿Consideras que alguno de estos puntos no es relevante en el éxito de los programas de inmersión?

3.- ¿Qué otros aspectos añadirías que a nivel de aula consideras claves para que la educación de inmersión se realice con éxito y de forma significativa en el alumnado?

4.- ¿Cómo describirías el alumnado de tu aula y su respuesta a aprender en otra lengua?

5.- ¿Qué estrategias utilizas en el aula para hacer el input comprensible a todos los alumnos? De otra forma ¿cómo consigues que todos los alumnos sean capaces de seguir la clase en otro idioma?

6.- ¿Crees que es posible en un aula de 25 alumnos personalizar la enseñanza a las necesidades de cada alumno? Si la respuesta es no ¿por qué? Si la respuesta es sí ¿de qué forma?

7.- ¿De qué forma agrupas o agruparías a los estudiantes para obtener su máximo desarrollo y avance tanto a nivel académico como lingüístico?

8.- ¿Crees que los programas de inmersión están pensados para todos los casos de niños o deben darse unas características concretas? ¿Por qué?

9.- ¿Qué actitudes y aptitudes consideras necesarias en un maestro que enseñe a través de una segunda lengua?

10.- Después de tu experiencia ¿Qué consejos darías a un maestro nuevo en la enseñanza en un programa de inmersión?

APÉNDICE 3: CUESTIONARIO DE PREGUNTAS ABIERTAS AL EQUIPO DIRECTIVO.

ENTREVISTA

1.- De los siguientes aspectos que diversos autores consideran relevantes para el éxito de la educación de inmersión, ¿cuáles destacarías como los más importantes y por qué?

A nivel social/ contextual

- Involucración de las familias
- Relación con otras escuelas y otros programas educativos

A nivel de centro

- Objetivos educativos ambiciosos
- Fuerte liderazgo/ dirección
- Programas eficaces que fomenten el desarrollo
- Los profesores deben ser reflexivos

A nivel de aula

- La instrucción lingüística se integra con la instrucción académica
- Educación centrada en el estudiante
- Establecer un ambiente de clase y rutinas diarias
- Agrupar estudiantes para promover el desarrollo óptimo tanto académico como lingüístico
- Mantener la enseñanza sin traducción
- Usar el scaffolding en contenido para que el input sea comprensible a todos los alumnos en todo momento.

2.- ¿Consideras que alguno de estos puntos no es relevante en el éxito de los programas de inmersión?

3.- ¿Qué otros aspectos añadirías que consideras claves para que la educación de inmersión se realice con éxito y de forma significativa en el alumnado?

4.- Uno de los puntos clave menciona un fuerte liderazgo y dirección. Dando por sabidas las funciones del equipo directivo en cualquier escuela, ¿qué funciones destacarías como claves en la dirección de una escuela de inmersión?

5.- ¿Cómo describirías la relación de esta escuela con otras escuelas y otros programas educativos (aplicados en la escuela)? ¿Qué beneficios obtiene la escuela?

6.- ¿Cuáles son los objetivos principales que persigue esta escuela?

7.- ¿Cómo describirías el tipo de alumnado de la escuela y su respuesta a aprender en otra lengua?

8.- ¿Crees que los programas de inmersión están pensados para todos los casos de niños o deben darse unas características concretas? ¿Por qué?

9.- ¿Qué actitudes y aptitudes consideras necesarias en un maestro que enseñe a través de una segunda lengua?

10.- Después de tu experiencia ¿Qué consejos darías a un maestro nuevo en la enseñanza en un programa de inmersión?

APÉNDICE 4: GUÍA DE ENTREVISTA PERSONAL AL ALUMNADO.

INTERVIEW

- 1.- What is your mother tongue? What language do you speak at home?

- 2.- Do you like to learn in another language? What challenges does learning in other language has?

- 3.- Is it more difficult for you to learn in Spanish than in English?

- 4.- What advantages do you think you get studying in another language?

- 5.- Do you think is there any disadvantage of learning in Spanish respect other students that learn everything in English?

- 6.- How would you describe your Spanish level/proficiency? Do you totally able to speak, write and read in Spanish and understand everything? Would you be able to do your daily life in Spanish?

- 7.- How would you describe your English level? Are you able to manage daily life in English?

8.- Do you think knowing Spanish is going to help you in your future? Why?

9.- Do you think being in Spanish immersion school has connected you with the different Spanish cultures?

10.- Are you interested in the different Spanish cultures?

11.- Do you want to keep learning Spanish after elementary school?

